

# SCHOLA EUROPAEA



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

# **SCHOLA EUROPAEA**

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

**N° 96**

**XII - 1986**

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 - SUMARIO - SOMMAIRE - INDICE - INHOUD - SUMÁRIO

<b>ALLOCUTION DE MONSIEUR LE PROFESSEUR NØJGAARD, PRESIDENT DU JURY, LORS DE LA REMISE DES DIPLOMES DU BACCALAUREAT EUROPEEN EN JUILLET 1986</b>	4
<b>HUMANO CAPITI... Appunti sull'estetica del conoscere in J.S. Bruner (L. Sorrentino - Varese)</b>	6
<b>ARGUMENTATION ET PEDAGOGIE - Réflexions dans le sillage d'une Conférence Internationale (G. Dispaux - Varese)</b>	9
<b>QUAND L'ABSTRAIT DEVIENT CONCRET : Directeurs et Directrices du plan (P. Nijns - Mol)</b>	13
<b>PROGRESSO EDUCATIVO E PROFITTO SCOLASTICO (A. Marchesini - Karlsruhe)</b>	22
<b>LA PHILOSOPHIE AU BACCALAUREAT : il y a de bons et de mauvais sujets (J.F. Duvernoy - Bruxelles II)</b>	25
<b>SIND GEDICHTE NOCH "IN" ? - Gedanken und Anmerkungen zum Umgang mit dem Gedicht in der Grundschule (D. Holthusen - ehem. Lehrer in Varese)</b>	27
<b>SITZUNGEN DER INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE (1., 2. und 3. Oktober 1986)</b>	30
<b>MEETINGS OF THE BOARDS OF INSPECTORS (1st, 2nd and 3rd October 1986)</b>	34
<b>REUNIONS DES CONSEILS D'INSPECTION (1, 2 et 3 octobre 1986)</b>	38
<b>EINE DDR-PREMIERE FÜR KARLSRUHE : EUROPA-SCHÜLER ERSTMALS "DRÜBEN" (P. Schmidt-Walther - Karlsruhe)</b>	42
<b>FORMATION CONTINUEE</b>	
– Formation continuée en "remedial teaching" - stages dans un G.A.P.P. (France) (J. Boithias - Mol)	46
<b>VERSCHIEDENES - OTHER - DIVERS</b>	
– Europäische Abiturprüfung 1986	50
– European Baccalaureate 1986	50
– Baccalauréat européen 1986	50
<b>LISTE DES REUNIONS INTERSCOLAIRES QUI SE SONT TENUES AU COURS DE L'ANNEE 1985/1986</b>	54
<b>INHALTSVERZEICHNIS DER PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFTEN Nr. 92 bis 95</b>	56
<b>CONTENTS OF THE PEDAGOGICAL BULLETINS Nos 92 to 95</b>	56
<b>TABLE DES MATIERES DES BULLETINS PEDAGOGIQUES nos 92 à 95</b>	56
<b>NOUVELLES DES ECOLES</b>	
– Ecoles européennes de :	
Bergen	66
Bruxelles II	66
Culham	68
Karlsruhe	69
Luxembourg	69
Mol	71
Munich	71
Varese	71

# ALLOCUTION DE MONSIEUR LE PROFESSEUR NØJGAARD, PRESIDENT DU JURY, LORS DE LA REMI- SE DES DIPLOMES DU BACCALAUREAT EUROPEEN EN JUILLET 1986

Dear Students.

As President of the Examining Board for 1986 I have the honour and the pleasure to congratulate you on your success at the examination. It is the goal you have been aiming at for quite a number of years - some of you may have found, I fear, the time rather long. Anyhow, I think I can say that you have good reason for being proud today. This year I have assisted at quite a number of examinations at various European Schools, and my general impression is that as students at least you are of an excellent quality. Surely, the European school system should be given much of the credit for this success. The European humanistic atmosphere created in and by the schools has had, I feel, a great influence on your intellectual development. For instance, I have admired not only the wonderful facility with which you speak an impressive number of languages, but also the maturity and personality of your communicational skill. I should hope that you yourselves are aware that you have been exceedingly privileged. Compared to the "national" students you have had the chance of living in an extremely expensive school system, and you have had the opportunity of working with teachers of outstanding qualifications.

As, unfortunately, I do not enjoy your juvenile facility in using any european language, I shall now turn to my first foreign language, french.

Il me reste à mentionner le plus grand avantage à fréquenter une Ecole européenne : la chance d'avoir pu prendre part dès l'école à la construction de l'Europe, cette grande idée qui, malgré toutes les difficultés, se réalise inéluctablement. Ainsi, je suppose que pour vous, jeunes Européens de 1986, le concept de "frontières intérieures", c'est-à-dire ces barrières abstraites et administratives qui séparent nos vieux pays, apparaît à vos yeux comme aussi artificiel que le faisaient les barrières douanières aux gens des Lumières.

Il a toujours été difficile d'être jeune - mais cela ne l'est pas devenu moins à votre époque où le monde créé par les parents se présente sous le signe de catastrophes cosmiques, telle que la menace des forces nucléaires incontrôlées.

Néanmoins je soupçonne que le plus grand problème qui se pose à la jeunesse européenne est d'un tout autre ordre, car il est de nature éthique ou, si vous voulez, existentielle. En effet, être jeune continue heureusement à signifier qu'on exige de pouvoir vivre selon un idéal. La recherche de biens matériels cède encore le pas à une aspiration idéale selon laquelle chacun aimerait contribuer à rendre le monde meilleur, plus humain, moins violent ou agressif. Or, de ce point de vue, la jeunesse des pays de la Communauté se trouve dans une situation paradoxale. Car les problèmes qu'affrontent nos pays semblent désormais de nature surtout économique. Par rapport au Tiers-monde, le bien-être matériel s'est généralisé, les injustices sociales ont été réduites. Que reste-t-il encore à faire de grand, d'exaltant à un jeune Européen épris d'idéal ?

C'est précisément dans cette perspective que l'idée européenne révèle sa puissance spirituelle. A condition de la bien comprendre ! Dans un ouvrage récent intitulé la **Bêtise**, le philosophe français André Glucksmann définit avec virulence notre situation d'Européens :

*"Seuls l'aiguillon de la pensée, la force tranquille du possible et l'anticipation lucide d'une ankylose lointaine, mais cadavérique peuvent réveiller un vieux continent assoupi dans sa fraîche et inattendue prospérité."*

En effet, il ne faut jamais oublier que l'Europe que nous sommes en train de construire reste une Europe tronquée. Née de circonstances tragiques, la Communauté transforme certes en projet commun ce qui risquait d'entraîner l'émiettement définitif du vieux monde. Mais le prix fut terrible : la moitié de notre continent oublié dans un isolement toujours plus atroce et étouffant.

Vous, les entrepreneurs de l'Europe future, bacheliers et bacheliers d'aujourd'hui, vous devez certes dans votre travail quotidien oeuvrer pour l'évolution créatrice de cette Communauté qui a terriblement besoin d'un nouveau dynamisme sous peine de l'enliser pour toujours dans les querelles de gros sous. Mais vous ne devez jamais oublier que cette construction reste provisoire tant que l'autre moitié de l'Europe reste à l'écart.

Votre responsabilité est immense. Selon Glucksmann deux voies s'ouvrent à vous :

*"Le choix s'impose à toutes les couches sociales. D'une part l'univers de la bêtise avec ses existences étroites, confinées mais assistées et confortées par le sentiment de vivre dans le meilleur des mondes possibles, couronnées par le plaisir d'avoir traditionnellement mis dans le mille, c'est-à-dire le Bien, le Beau, le Vrai. De l'autre la vie à l'air libre, la lutte de tous les instants, en nous comme hors de nous, contre une bêtise qui plusieurs fois submergea nos contrées."*

Je suis sûr que vous serez d'accord avec le philosophe français pour penser que nous ne vivons certes pas dans le meilleur des mondes possibles. Et j'espère que vous profiterez des bagages intellectuels et culturels que l'Ecole européenne vous a donnés pour vous lancer dans la vie inspirés par le noble idéal d'une Europe patrie de tous les Européens.

Kære studenter, tillykke med jeres studentereksamen - og brug den nu rigtigt !

Dear young Europeans, congratulations with your final examination - and don't forget to use it well in order to realize your ideals.

# HUMANO CAPITI...

## APPUNTI SULL'ESTETICA DEL CONOSCERE IN J.S. BRUNER

Nella teoria estetica dell'Occidente all'arte sembra essere stato riservato uno statuto diverso da quello a cui è sottoposto, in generale, l'ordine del discorso conoscitivo.

Se la conoscenza è l'ordine formale che libera e protegge l'uomo dalla paura il criterio conoscitivo pare non essere applicabile all'arte, che sembra invece essere generatrice di quei timori panici di un tempo in cui l'uomo era ancora legato alla natura e che mitologicamente egli fa coincidere con la sua Innocenza.

Si spiega così il fatto che l'arte non sia mai stata concepita sotto l'aspetto dell'attività più specificatamente conoscitiva dell'uomo, ma più propriamente come attività ludica alternativa ma separata da quella compresa sotto il termine generale di scienza.

L'intenzione di Bruner (\*) è quella di riportare l'esperienza estetica sotto la categoria generale della conoscenza, anzi come un modo specifico di essa e a tal fine esamina le funzioni da essa svolte e i risultati conoscitivi che essa rende possibili.

1. L'arte è l'occasione di organica integrazione dei dati dell'esperienza che consente al flusso discontinuo dei fenomeni di ordinarsi secondo una continuità simbolica.

L'arte penetra negli interstizi del vissuto e risolve metaforicamente l'incongruenza tra razionalità e impulso.

Il centauro è una metafora che rappresenta la sintesi tra due forme differenziate presenti in natura; se Orazio nella sua *Arte Poetica* esclude l'efficacia di tale immagine (*Humano capiti cervicem equinam... Ars poetica vv. 1 seg.*) ciò coincide con l'idea classica di verosimiglianza, che riproduceva la natura secondo un ordine di forme date e geneticamente immutabili.

Allo stesso modo che l'irrazionalità è l'impossibilità di rappresentazione numerica sulla retta, per gli antichi l'immaginazione era una astrazione di forme naturali, non una costruzione delle stesse secondo l'ordine del reale possibile.

(\*) Per le citazioni cfr. J.S. Bruner - *Il conoscere: Saggi per la mano sinistra*, Roma 1982

Ma dopo Darwin e Freud la natura, come la coscienza, sono stazioni di un processo in cui il vivente biologico e psicologico attivano un processo che legittima la metafora come figura della transizione.

La catena della evoluzione naturale si snoda con mutazioni che creano gli spazi per le soluzioni immaginarie dell'arte. Analogamente nella teoria analitica il passaggio dal mondo dell'Es alla coscienza avviene per fratture, per solchi animati da simboli, da spostamenti del significato, che fungono come segni diagnostici per l'efficacia terapeutica.

Per Bruner anche l'attività scientifica è tributaria dell'esperienza estetica, che si manifesta nella fase ipotetica della teoria, la scienza si sviluppa sempre seguendo la traccia di "immagini guida" che adombrano sinteticamente modi dell'esperienza più analiticamente espressi dalla teoria.

Così è possibile riconoscere nel mito classico di Sisifo il carattere asintotico di una curva, nel fuoco di Eracleo l'idea primigenia del movimento, in quello di Edipo l'impulso psicanalitico della libido.

Il carattere del simbolo e della metafora è quello di essere semplice, di funzionare come referente economico della rappresentazione e di essere disponibile a spostamenti di significato; una metafora costituisce non solo un incremento di un ordine naturale ma essa può divenire metafora di se stessa con ulteriore incremento della sua potenza esplicativa.

2. Penetrare in un'opera d'arte richiede uno sforzo. Esso consiste nella capacità di penetrare nella ambiguità originale di un testo di romperne la simmetria e di organizzarlo in un sistema di relazioni più profonde rispetto a quelle in cui esse si presentano intessute nella esperienza quotidiana.

Lo sforzo richiesto nella comprensione di un'opera d'arte consiste nella ricerca di una ridondanza di significati che si connettono a un livello superiore.

La differenza tra lo sforzo per la comprensione e il lavoro per la produzione consiste soprattutto nel fatto che il primo non ha finalità estrinseche e consegue come risultato l'adempimento di una vocazione; la gratuità infatti è il segno specifico della ricerca.

*"Ma perché-afferma Bruner - siamo pronti a sottoporci allo sforzo? Ecco, forse per chi cerca di comprendere l'opera d'arte lo sforzo stesso di comprendere costituisce la ricompensa o forse questa consiste nel conseguimento di una unità dell'esperienza, il che torna a dire che la ricompensa è intrinseca e si sviluppa in se stessa" (p. 99)*

La disponibilità a compiere tale sforzo è una attitudine naturale dell'uomo rivolto alla comprensione del mondo, il risultato di tale sforzo non è una gratificazione estranea all'arte stessa ma inerisce alla entelechia della sostanza umana tendente alla conoscenza, che nella sua perfezione genera piacere. E' questo, forse, il senso anche della poetica aristotelica allorché coglie nella tragedia l'identità di virtù etiche e dianoetiche, di piacere e catarsi.

3. L'arte agisce come sublimazione degli impulsi naturali, essa li converte dalla immediatezza dei bisogni verso cui sono indirizzati alla rappresentazione degli stessi.

Un bisogno attiva una duplicità impulsiva, una diretta verso la soddisfazione dello stesso percepito dalla coscienza come desiderio teso alla cura degli

strumenti adeguati a soddisfarlo, l'altro "è ai margini della consapevolezza, è una folata di ricca e sorprendente fantasia, un complicato reticolo di associazioni che offre fuggevoli prospettive su occasioni passate; su delusioni e trionfi, piaceri e dispiaceri". (102)

L'arte offre l'occasione di risolvere metaforicamente la rozzezza dell'impulso e di distoglierlo dalla ricerca immediata di fini pratici.

Anche se convertito l'impulso non consente l'estensione metaforica ad ambiti esterni al perimetro della sua convenienza: non vale nella esperienza estetica il principio di universale convenienza valido per la scienza.

La differenza sostanziale tra la forma scientifica e quella estetica del conoscere consiste nella derivazione della prima da presupposti accettati comunemente e in conclusioni prevalentemente attese, quella estetica, invece, produce uno "schock di riconoscimento".

Tale impulso induce a pensare che l'arte non è il modo universale di comunicazione proprio per il fatto che l'analisi estetica risulta intimamente legata ad una matrice vitale; gli apporti nella conoscenza estetica sono strettamente personali proprio perché legati alle regioni profonde dell'uomo e estensibili e comunicabili solo per categorie generali; rispetto alla scienza l'arte ha un minor potere di riduzione della molteplicità vivente, ma l'arte è scritta secondo una grammatica diversa da quella analitica; la sua grammatica è fatta di metafore e qualsiasi esegesi di tipo analitico non coglie la diversità costitutiva della metafora poetica dalla razionalità scientifica.

Luca SORRENTINO  
(Varese)

## ARGUMENTATION ET PEDAGOGIE

### REFLEXIONS DANS LE SILLAGE D'UNE CONFERENCE INTERNATIONALE

"Ise était contrariée par l'idée que les fleurs puissent être malheureuses chaque fois qu'elles se courbent sur leurs tiges. «Ça ne signifie pas nécessairement que vous êtes malheureux si vous vous inclinez» fit-elle remarquer. «Vous pourriez très bien être de méchante humeur en vous tenant droit».

«Est-ce qu'une plante a un cerveau ?» demanda Daniel.

J'affirmai que cela était une bonne question et je demandai en quoi le fait de savoir si une plante a un cerveau peut nous aider à déterminer si les plantes peuvent être heureuses.

«Sans cerveau vous ne pourriez être ni triste ni joyeux ni rien de pareil» dit Martin, qui avait presque dix ans. «Sans cerveau, vous n'existeriez même pas !» (1)

Dans un merveilleux petit livre, G.B. MATTHEWS dialogue avec des enfants sur des thèmes graves: le bonheur, le désir, la connaissance, le langage, etc. Il nous rappelle par là combien l'homme est un animal argumentant.

L'Université d'Amsterdam et l'Académie royale néerlandaise des Arts et des Sciences ont permis aux professeurs Van Eemeren et Grootendorst d'organiser la première **Conférence internationale sur l'Argumentation** qui a tenu ses assises en juin 1986 à Amsterdam. Quelque trois cents intellectuels venus des quatre coins de la planète et issus des horizons les plus divers (philosophie, littérature, logique, sémantique, rhétorique, pragmatique...) ont témoigné de l'immense engouement que suscitent à nouveau les recherches dans le vaste domaine de la **pensée critique**.

Richard W. PAUL (Université d'état, Sonoma) soulignait ainsi qu'un grand mouvement se dessine sur tout le continent nord-américain tendant à promouvoir dans les écoles (depuis le niveau élémentaire jusqu'au doctorat, en passant par les écoles secondaires et les "colleges") un enseignement de **critical thinking** qui répond à un véritable besoin dans nos sociétés post-industrielles.

(1) MATTHEWS, G.B., **Dialogues with Children**, Cambridge, London: Harvard University Press, 1985, pp. 6 - 7

Il semble en effet que notre jeunesse ne soit formée qu'à ratiociner. Certes, nos mathématiciens consacrent tous leurs efforts à exercer les élèves à la pratique de déductions rigoureuses à partir d'un ensemble de prémisses bien défini vers une conclusion nécessaire au moyen d'un ensemble de règles explicitement formulables. Certes, nos maîtres de sciences naturelles établissent leurs hypothèses de travail par des inférences inductives qui réalisent le saut du donné expérimental à la théorie et qui seront soumises à une procédure de falsification telle que l'a décrite POPPER (2).

Mais dialoguer, disputer, raisonner, persuader, concéder et traduire ses convictions autonomes, le cas échéant et le moment venu, en **actions**, cela n'est en Europe presque\* jamais l'objet d'un apprentissage et c'est justement là le terrain privilégié de **l'argumentation critique**.

Le dialogue est le lieu d'un jeu (LORENZ, K., Université de la Sarre) où les procédures argumentatives tiennent la place des règles stratégiques. Chaque fois que nous ouvrons la bouche pour formuler un jugement nous soulevons une question qui est potentiellement génératrice de conflit.

Cependant, entre **la forme** de notre énoncé et **l'intention** qui préside à l'énonciation, il peut exister un écart irréductible à des règles syntaxiques et explicable seulement en fonction de considérations contextuelles. Par exemple l'énoncé :

"A-t-il cessé de fumer ?"

peut traduire différentes intentions d'un locuteur. En l'articulant, je peux signifier :

- que je ne sais vraiment pas s'il a cessé de fumer et que je voudrais obtenir l'information de mon interlocuteur;
- que je crois qu'il a cessé mais que je suis sceptique quant au succès de sa cure d'abstinence;
- que je sais bien qu'il n'a pas cessé et que je désire attirer l'attention de mon interlocuteur.

La différence majeure entre les théoriciens contemporains de l'argumentation et les auteurs traditionnels - il faut y inclure PERELMAN et OLBRECHT-TYTECAT (3) dont la "nouvelle" rhétorique se borne à reformuler des idées aristotéliennes - réside justement dans la prise en compte de la dimension pragmatique de la parole.

(2) POPPER, K., **Objective Knowledge : An Evolutionary Approach**, Oxford : Clarendon Press, 1972. (Traduit aux Editions Complexe, Bruxelles)

(3) PERELMAN, C. et OLBRECHT-TYTECA, L., **Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique.**, Université de Bruxelles, 3e éd., 1976.

(\*) Il convient, bien entendu, de ne pas généraliser car quelques professeurs de langue maternelle, de philosophie et de morale laïque consacrent depuis longtemps leurs efforts à la pratique argumentative.

L'argumentation est toujours par quelque côté **pragmatique** et ne peut qu'artificiellement être isolée de ses contextes psycho-socio-matériels. VAN EEMEREN formule une loi de complémentarité inverse de la forme et du contexte : lorsque le contexte d'un dialogue est riche d'informations, la forme peut être pauvre; lorsque le contexte est pauvre, la forme doit être riche. (Ainsi, il est permis de dire à un excellent ami, à cause de la parfaite connaissance du contexte amical, un énoncé comme "Ce que tu est con, alors !" tandis que la même phrase est interprétée littéralement comme une insulte si elle vient d'un inconnu.)

Comme le montre Douglas WALTON (Université de Winnipeg), la notion même d'erreur d'argumentation (**Fallacy**) dépend du contexte dans lequel les interlocuteurs sont placés. Un ingénieur construisant un pont a des critères de succès qui sont fonction non seulement du terrain mais aussi du "contrat" qu'il doit remplir : s'agit-il de faire passer la rivière à des moutons ou à des chars d'assaut ?

Un dialogue est comme un pont et l'argumentation est en somme une **logique ayant un but** (Else BARTH, Université de Groningen) (4). En procédant dans le dialogue, les participants restent soumis à des conventions implicites qui ne sont pas seulement de nature logique. Ils investissent des **ressources** (vanité, plaisir, puissance, information, sécurité, appartenance, confort) qu'ils peuvent s'échanger tant que la relation ne dégénère pas en un rapport de forces physiques.

J'ai montré ailleurs (5) que le conflit était la règle fondamentale de tout échange argumentatif : un interlocuteur est disqualifié lorsque son vis-à-vis peut montrer qu'il est entré en contradiction avec lui-même. Une conversation rationnelle doit, par conséquent, laisser la porte ouverte à une argumentation sur l'argumentation, car on ne peut critiquer les raisons d'autrui sans défendre soi-même une certaine conception des règles du jeu.

Là, l'action pédagogique, l'éducation aux principes de la **logique informelle** (Antony BLAIR, Université de Windsor) se justifie et peut se déployer à quatre niveaux au moins : l'interprétation des données (critique des perceptions sensibles, des rapports fournis par autrui, de la crédibilité des sources, des arguments chiffrés, etc.); l'interprétation des termes du langage (formation conceptuelle, généralisation, problèmes de la définition, typologies); l'interprétation des relations (joncteurs propositionnels, analogies, causes, raisons, relations temporelles, etc.); l'interprétation des modalités de la parole (théorie des actes de paroles, assertions, évaluations, prescriptions, prédictions, promesses, etc.).

Les gens discutent comme Monsieur Jourdain faisait de la prose. Les adeptes du "criticisme rhétorique" proposent d'analyser la réalité polymorphe qui soutient nos structures argumentatives afin que chacun prenne conscience de la partie cachée de l'iceberg. Leurs livres ne se contentent plus de la vision rhétorique traditionnelle suivant laquelle quelqu'un (le plus souvent **le locuteur**) détient une "vérité" qu'il veut faire partager à autrui.

(4) BARTH, E.M. et KRABBE, E.C.W., **From Axiom To Dialog : A philosophical study of logics and argumentation**, Berlin/New-York : Walter de Gruyter, 1982.

(5) DISPAUX, G., **La Logique et le quotidien. Une analyse dialogique des mécanismes de l'argumentation**, Paris : Minit, 1984.



Personne n'est plus dupe : l'aveu du non-savoir socratique (Socrate prétendait savoir seulement qu'il ne savait rien) est plus politique que méthodologique. Meilleure est l'analogie de la torpille qui paralyse sa victime pour s'en rendre maître. Socrate a réalisé le rêve de tout politicien qui se prête à un débat télévisé pré-électoral : au bout du compte, il a toujours raison et il n'a rien concédé !

Après les travaux d'AUSTIN et de SEARLE, (6) il est devenu classique de distinguer quatre types d'actes de parole : en plus de la simple action énonciative, un locuteur propose un contenu (acte propositionnel) et donne des indications sur la manière dont il faut concevoir la proposition (acte illocutionnaire) et vise à produire un certain effet (acte perlocutionnaire) sur son auditoire. Les assertions constatatives, les prédictions et les promesses, les évaluations sont toutes douées d'une certaine **force illocutionnaire** évoluant au cours du dialogue.

La notion de "vérité" n'est plus utilisée désormais que pour caractériser les assertions constatatives et les hypothèses scientifiques qui gravitent autour d'elles. Mais les énoncés falsifiables empiriquement ne constituent qu'une zone étroite de la galaxie argumentative. Ainsi, par exemple, l'assertion d'une définition est toujours **performative**, dans le sens qu'en cherchant une "bonne" définition, je la forge, je la construis et je pose un **acte** qui n'est ni vrai ni faux.

Le congrès d'Amsterdam va donc dans le sens de la construction d'une **science empirique de la déduction** (BARTH), une argumentation sur l'argumentation - "argumentation on a meta-level" (FINOCCHIARO, université de Las Vegas) - tendant à codifier les **droits** ainsi que les **devoirs** de tous les hommes impliqués dans les débats de la vie sociale et politique.

Plus que la vérité, ce sont la **coopération** et le **doute** qui sont aujourd'hui les valeurs cardinales du mouvement dialogique. La rhétorique critique (ou la logique informelle ou la dialogique intentionnelle) promet d'être une discipline d'avenir susceptible de jouer un rôle de première importance dans l'éducation de la jeunesse des pays démocratiques.

Gilbert DISPAUX  
(Varese)

(6) AUSTIN, J.L., *How to do things with words*, Oxford, 1962.  
SEARLE, J.R., *Speech acts. An essay in the philosophy of language.*, Cambridge, 1969.

## QUAND L'ABSTRAIT DEVIENT CONCRET : DIRECTEURS ET DIRECTRICES DU PLAN

*And groups ? They are thrown overboard it seems before having had a chance to show their possibilities.*

*Groups are first of all a means to classify in geometry, the most powerful ever found so far and this can be exploited very early, in a spectacular way.*

Francis Beukenhout  
Université de Bruxelles

Le lecteur au courant de cette série d'articles a pu constater que la notion de groupe (mathématique) est à la base des "nombres annulaires", du "champ des lutins" et du "plan structuré". Les deux premiers sujets ouvrent la porte vers la direction des calculs. Le dernier sujet ouvre la porte de la géométrie plane. L'existence d'une clé passe-partout qui ouvre ces portes et de nombreuses autres portes est une des merveilles de la mathématique moderne.

Avant de pousser plus loin dans la géométrie plane il est nécessaire de retourner (avec les élèves) vers ce port d'attache des nombres annulaires, paradis de la déduction logique et concise.

+	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
0	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	0
2	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	0	1
3	3	4	5	6	7	8	9	10	11	0	1	2
4	4	5	6	7	8	9	10	11	0	1	2	3
5	5	6	7	8	9	10	11	0	1	2	3	4
6	6	7	8	9	10	11	0	1	2	3	4	5
7	7	8	9	10	11	0	1	2	3	4	5	6
8	8	9	10	11	0	1	2	3	4	5	6	7
9	9	10	11	0	1	2	3	4	5	6	7	8
10	10	11	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	11	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tableau  $\Gamma_{12, +}$

L'addition des nombres annulaires de l'horloge quotidienne s'exécute (B.P. n° 90) d'après la règle simple : remplaçons **12** par **0** chaque fois que l'occasion se présente. Les résultats sont repris dans le tableau  $\Gamma_{12, +}$ .

Ces nombres annulaires forment un ensemble bien précis :

$\Gamma_{12} = \{ 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 \}$   
qui contient exactement douze éléments.



Il va de soi que l'on peut choisir un nombre variable d'éléments de  $\Gamma_{12}$  et chaque fois, définir une **partie** de  $\Gamma_{12}$ . Par exemple :

- $P_1 = \{ 0, 1, 2, 3 \}$
- $P_2 = \{ 2, 4, 8 \}$
- $P_3 = \{ 1, 3, 9 \}$
- $P_4 = \{ 2, 7, 8, 9, 10, 11 \}$
- $P_5 = \{ 0, 3, 6, 9 \}$

La liste de ces **parties** ou **sous-ensembles** de  $\Gamma_{12}$  est, à première vue, facile à établir. C'est là un problème heuristique qui s'inscrit parfaitement dans le programme de math. des E.E. Les élèves énergiques et critiques constatent très vite trois choses :

- 1° la liste devient très longue,
- 2° le souci augmente de voir se répéter une partie déjà définie,
- 3° la question se pose de savoir si rien n'échappe à la liste.

Le premier point peut motiver les élèves à déterminer d'avance la longueur de la liste. Dans le B.P. n° 86 (pages 14 et 15) j'ai décrit une méthode pour calculer le nombre de parties d'un ensemble fini. Dans le cas qui nous occupe on trouve comme résultat : **4096**.

Ce résultat étonne généralement le non-initié.

Après ce travail préparatoire on peut diriger l'investigation des élèves vers un "phénomène curieux".

Prenons par exemple  $P_2 = \{ 2, 4, 8 \}$

Si nous formons des sommes en utilisant les éléments de  $P_2$  nous trouvons dans  $\Gamma_{12}$  :

$$2 + 2 = 4 \text{ et } 2 + 4 = 6 \text{ et } 2 + 8 = 10 \text{ et } 4 + 8 = 0 \text{ et } 4 + 4 = 8 \text{ et } 8 + 8 = 4$$

Dans trois cas on **reste** dans  $P_2$

Dans trois cas on **sort** de  $P_2$  et on obtient les résultats 6, 10 et 0 en dehors de  $P_2$ . En d'autres termes, l'addition des nombres annulaires dans  $P_2$  n'est **pas interne**.

Prenons par exemple  $P_5 = \{ 0, 3, 6, 9 \}$

En agissant de la même manière que pour  $P_2$  on trouve que cette fois, **on ne sort pas de  $P_5$  !**

+	0	3	6	9
0	0	3	6	9
3	3	6	9	0
6	6	9	0	3
9	9	0	3	6

Cela s'exprime par le tableau de  $P_5, +$  (l'index 5 est fortuit)

Tableau  $P_5, +$

Pour des élèves familiarisés avec l'esprit moderne décrit dans cette série d'articles, il est possible de comprendre que :

1° l'addition est **interne** dans  $P_5$ , c.à.d.

$$\forall x, y \in P_5 : x + y \in P_5$$

2° l'addition est **associative** dans  $P_5$  car elle est associative dans  $\Gamma_{12}$  et  $P_5$  est une partie de  $\Gamma_{12}$  ! c.à.d.

$$\forall x, y, z \in P_5 : (x + y) + z = x + (y + z)$$

3° le **neutre** de  $\Gamma_{12}$  est aussi dans  $P_5$ , c.à.d.

$$\exists 0 \in P_5 \forall x \in P_5 : x + 0 = x = 0 + x$$

4° chaque élément de  $P_5$  est **neutralisable** pour l'addition (on voit dans le tableau que  $0 + 0 = 0$  et  $3 + 9 = 0$  et  $6 + 6 = 0$ ), c.à.d.

$$\forall x \in P_5 \exists \bar{x} \in P_5 : x + \bar{x} = \bar{x} + x = 0$$

5° l'addition est **commutative** dans  $P_5$  car elle est commutative dans  $\Gamma_{12}$  et  $P_5$  est une partie de  $\Gamma_{12}$  ! c.à.d.

$$\forall x, y \in P_5 : x + y = y + x$$

Cette liste est la même que celle (B.P. n° 90) qui caractérise  $\Gamma_{12}, +$  comme un groupe commutatif. Elle concerne toutefois  $P_5$  c.à.d. une partie de  $\Gamma_{12}$ .

Ainsi les élèves ont pris contact avec la notion de **sous-groupe d'un groupe** :

$$\{ 0, 3, 6, 9 \}, + \text{ est un sous-groupe du groupe } \Gamma_{12}, +$$

On peut donc distinguer deux sortes de parties de  $\Gamma_{12}$  : celles qui ne sont pas des sous-groupes (tel que  $P_2 = \{ 2, 4, 8 \}$ ) et celles qui sont des sous-groupes.

Les élèves sont parfaitement capables d'exhiber des parties de  $\Gamma_{12}$  qui ne sont pas des sous-groupes et d'établir la liste exhaustive des sous-groupes :

$$S_1 = \{ 0 \}$$

$$S_2 = \{ 0, 6 \}$$

$$S_3 = \{ 0, 4, 8 \}$$

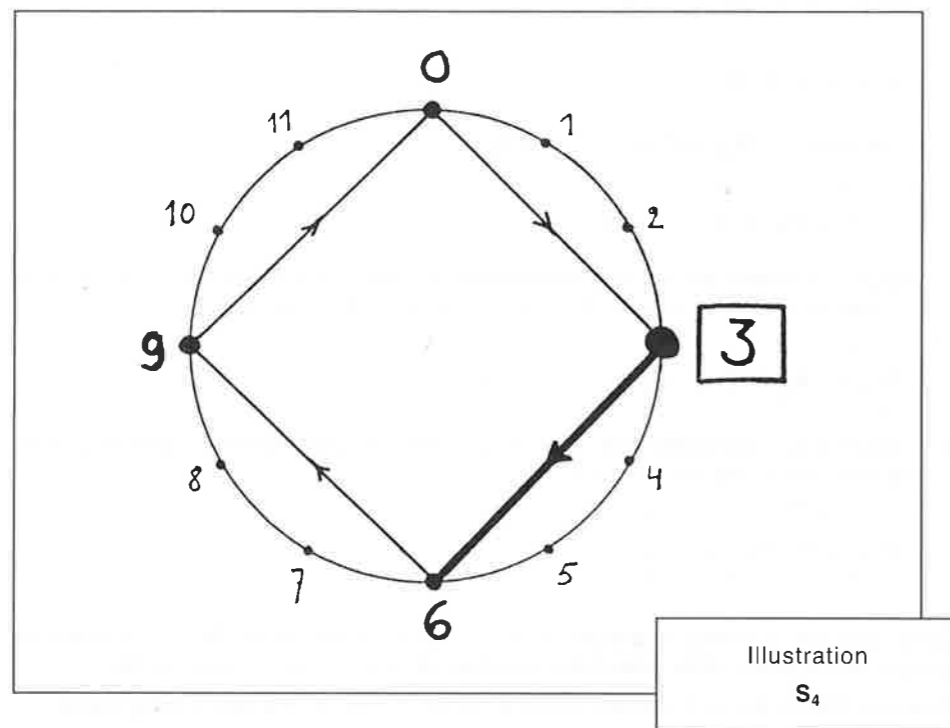
$$S_4 = \{ 0, 3, 6, 9 \}$$

$$S_6 = \{ 0, 2, 4, 6, 8, 10 \}$$

$$S_{12} = \{ 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 \} = \Gamma_{12}$$

Ces sous-groupes possèdent une particularité supplémentaire. On peut dans chaque cas **engendrer** tout un sous-groupe par un seul de ses éléments. Prenons par exemple  $S_4$  (le sous-groupe "d'ordre 4"). Partant de son élément 3 on obtient successivement :

$3 + 3 = 6$  et  $6 + 3 = 9$  et  $9 + 3 = 0$  et  $0 + 3 = 3$  et la ronde est terminée ! (voir l'illustration  $S_4$ ).



On dit que  $S_4, +$  est un groupe **monogène** c.à.d. un groupe généré par un de ses éléments, **générateur** du groupe.

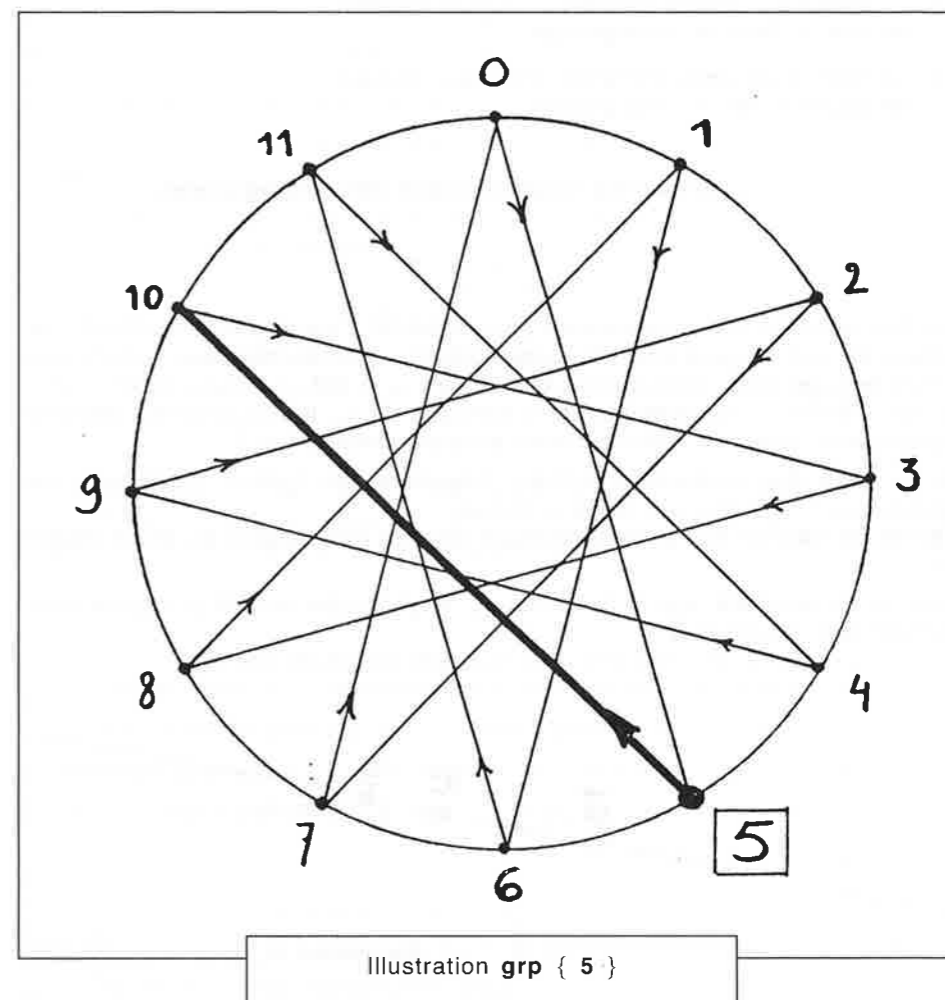
Dans  $\Gamma_{A_{12}}$  on note :  $S_4 = \text{grp} \{ 3 \}$ .

De manière analogue on obtient :

$S_1 = \text{grp} \{ 0 \}$	$S_2 = \text{grp} \{ 6 \}$	$S_3 = \text{grp} \{ 4 \}$
$S_4 = \text{grp} \{ 3 \}$	$S_6 = \text{grp} \{ 2 \}$	$S_{12} = \text{grp} \{ 1 \}$

Il est intéressant de remarquer qu'un groupe peut posséder plus d'un générateur. Ainsi on a par exemple  $S_{12} = \text{grp} \{ 1 \}$  mais également  $S_{12} = \text{grp} \{ 5 \}$ .

L'illustration  $\text{grp} \{ 5 \}$  montre comment on peut générer  $S_{12}$  par le générateur 5.



Des résultats en forme de polygone régulier ou en forme de rosace surprennent les élèves. Ils rappellent des dessins ludiques de spirographes et autres jouets. Le professeur peut s'engager dans une digression arbitrairement extensible : géométrie empirique des degrés, minutes, ouvertures d'angles, angles inscrits dans un cercle, distances égales, constructions par la règle et le compas, triangles isocèles et équilatères etc.

\* \* \*

Revenons à la mathématique structurée de la manière moderne. Tous les sous-groupes de  $\Gamma_{A_{12}}, +$  ont des propriétés communes faciles à vérifier :

- 1° L'élément neutre du groupe se retrouve dans chaque sous-groupe.
- 2° L'opposé de chaque élément d'un sous-groupe se trouve dans ce sous-groupe.
- 3° La somme de deux éléments d'un sous-groupe se trouve dans ce sous-groupe.

**Propriétés fondamentales des sous-groupes**

\* \* \*

Une fois ces notions bien assimilées par les élèves il est opportun de diriger l'investigation vers la géométrie structurée. Structuration décrite dans l'article précédent de cette série. Nous savons que le plan  $\pi_0, +$  est un groupe commutatif. Peut-on trouver un **sous-ensemble** d'éléments de  $\pi_0$ , les additionner, chercher l'opposé etc. et **rester** dans le même sous-ensemble de  $\pi_0$  ?

Sur la base d'expériences intuitives, préparées par l'article précédent, une réponse parmi d'autres est facile à trouver :

**il suffit de choisir des points-vecteurs alignés par rapport au point neutre  $\vec{0}$  !**

Prenons par exemple (voir l'illustration  $\vec{0}, x, y$ ) les points  $x$  et  $y$  alignés intuitivement par rapport à  $\vec{0}$ .

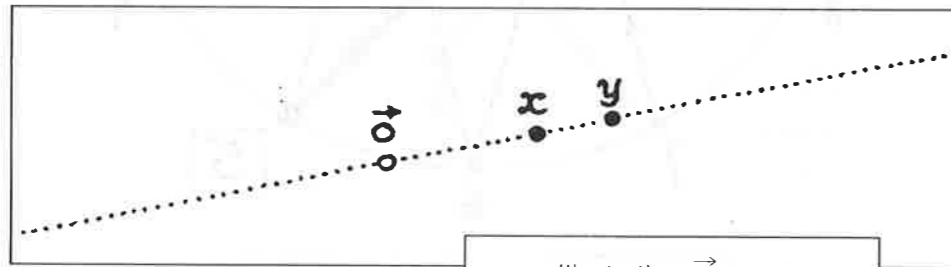


Illustration  $\vec{0}, x, y$

Si l'on construit  $\bar{x}, \bar{y}, x + y, \bar{x} + y, x + x, y + y$  etc. on obtient (voir l'article précédent) une série de résultats.

L'illustration  $\text{grp} \{ x, y \}$  contient quelques résultats :

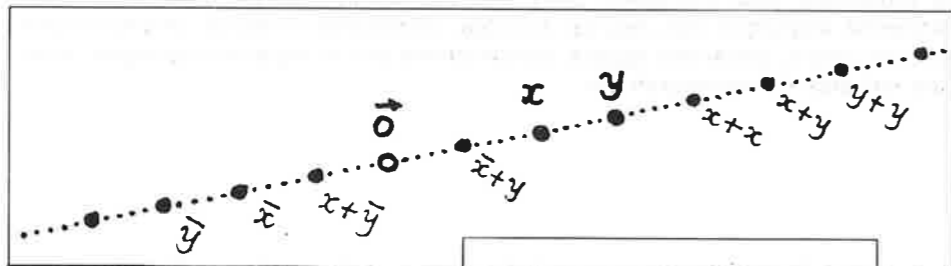


Illustration  $\text{grp} \{ x, y \}$

On constate expérimentalement que  $x$  et  $y$  engendrent une série de points alignés. A côté des points de  $\text{grp} \{ x, y \}$  il reste intuitivement des points "maigres" qui échappent à  $\text{grp} \{ x, y \}$ .

Si l'on choisit des points maigres on reste toutefois dans la ligne. L'élève accepte intuitivement que "tous" les points de la ligne jouent le même rôle sauf, bien entendu, le point neutre  $\vec{0}$ . Pour obtenir une "ligne intuitive contenant  $\vec{0}$ ", il suffit de définir une "direction" et cela peut se faire en choisissant un point différent de  $\vec{0}$ .

Cela motive la

**Définition**

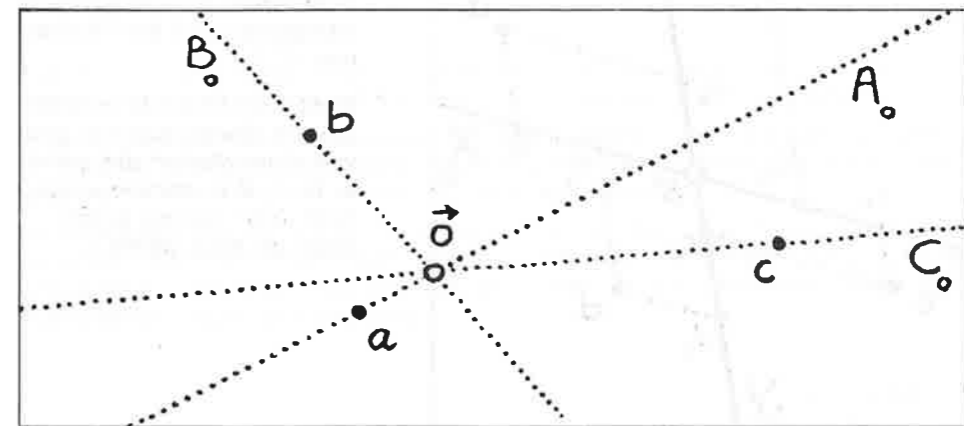
Si dans  $\pi_0$  on a  $x \neq \vec{0}$  alors  $x$  est un point ou vecteur-**DIRECTEUR** du plan  $\pi_0$   
("richtpunt" en néerlandais)

Il est clair que le choix d'un directeur définit la ligne "contenant  $\vec{0}$  et ce directeur". Il est naturel de concevoir cette ligne comme un sous-groupe du plan structuré. Cela prépare les élèves à accepter la

**Propriété fondamentale des DIRECTEURS du plan  $\pi_0$**

Chaque **DIRECTEUR** du plan  $\pi_0$  définit complètement et exactement un **sous-groupe** de  $\pi_0, +$  qui contient ce directeur et qu'on peut désigner par "la droite-**DIRECTRICE**" de ce directeur.  
("richtlijn" en néerlandais)

Une représentation conventionnelle se lit dans l'illustration :



Quelques directeurs  $a, b, c, \dots$  et "leurs" directrices  $A_0, B_0, C_0$ .

Le lecteur attentif a pu remarquer que :

- 1° la notion de directrice décrite dans le texte est **différente** de la notion de direction de la vie courante,
- 2° les notions introduites dans le plan jusqu'à ce point, sont aisément transférables à l'espace,
- 3° les représentations conventionnelles **suggèrent** une infinité de directeurs dans chaque directrice et une infinité de directrices dans le plan.

Dans un stade ultérieur il conviendra de soumettre ces suggestions à une critique impitoyable.

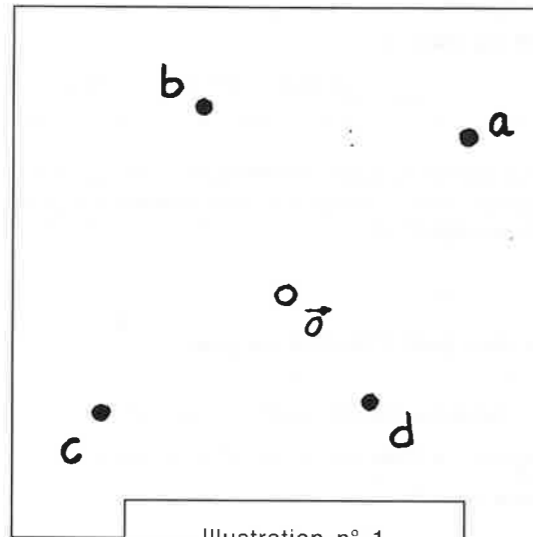


Illustration n° 1

Guidons les élèves vers la "découverte" d'une nouvelle propriété fondamentale du plan structuré.

Le rétroprojecteur est à nouveau un auxiliaire didactique excellent.

Présentons aux élèves un transparent de base. On y trouve le point neutre  $\vec{o}$  et, par exemple, quatre points quelconques :

**a, b, c, d.**  
(voir l'illustration n° 1).

Choisissons deux droites directrices :

$X_0$  et  $Y_0$ .

Le professeur peut dessiner ces directrices sur un second transparent à superposer au transparent n° 1 de l'illustration n° 1.

Il est alors facile de convaincre les élèves que l'on peut voir dans chacun des points **a, b, c, d** la somme vectorielle (voir l'article précédent) de deux points :

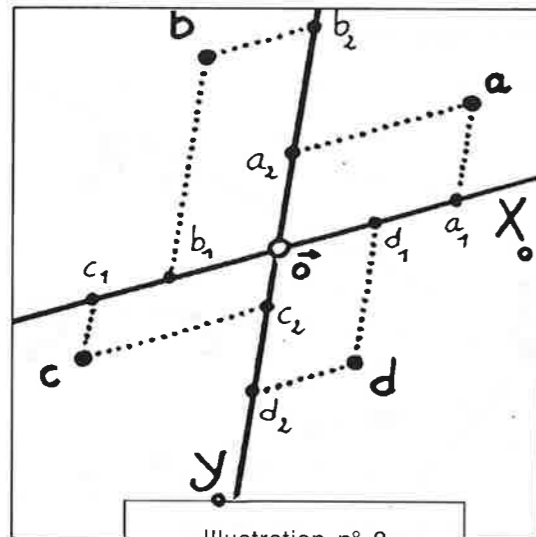


Illustration n° 2

$$a = a_1 + a_2$$

$$b = b_1 + b_2$$

$$c = c_1 + c_2$$

$$d = d_1 + d_2$$

Les points d'indice 1 sont tous situés dans la directrice  $X_0$ .

Les points d'indice 2 sont tous situés dans la directrice  $Y_0$ .

Contempler l'illustration n° 2 où le professeur peut à loisir ajouter d'autres points, remplacer une directrice, remplacer deux directrices et donc stimuler l'imagination par des transparents superposés, cela mène aux conclusions intuitives :

- 1° Chaque point du plan, par exemple **p**, peut se concevoir comme la somme vectorielle d'un point  $P_1$  de  $X_0$  et d'un point  $P_2$  de  $Y_0$ . Il se peut que  $P_1 = \vec{o}$  ou (et) que  $P_2 = \vec{o}$ .
- 2° On peut choisir  $X_0$  et  $Y_0$  librement. Une fois le choix établi, chaque point de  $\pi_0$  est la somme vectorielle d'un point de  $X_0$  et d'un point de  $Y_0$  d'une façon tout à fait unique.

Cela se résume par la

**Propriété fondamentale des DIRECTRICES du plan  $\pi_0$**

**La somme** (ensembliste) de chaque **paire** de **DIRECTRICES** du plan  $\pi_0$  détermine **exactement** la **totalité** des points du plan  $\pi_0$ .

Le lecteur a pu remarquer que cette approche de la géométrie plane est fort différente de la voie classique. Même les manuels modernisés, s'ils abandonnent la voie d'Euclide, continuent à imposer de grands détours avant de structurer le plan de la manière précitée.

L'expérience en classe prouve que la structuration directe, en liaison avec la notion de groupe commutatif maîtrisée, est beaucoup plus commode.

**L'imposition de voies détournées aux adolescents n'est hélas que rarement le résultat d'expériences didactiques. C'est bien souvent la concession facile à la tendance routinière de cénacles d'adultes.**

Le développement de la voie directe à travers des domaines inconnus demande un effort constant d'imagination, d'orientation et d'auto-critique. Cela ne peut jamais être routinier. Evaluer les conséquences d'un choix rénovateur fera l'objet d'articles ultérieurs de cette série.

Paul NIJNS  
(Mol)

# PROGRESSO EDUCATIVO E PROFITTO SCOLASTICO

L'appuntamento con le pagelle è per molti insegnanti della scuola di base, ed in queste righe ci riferiremo sempre a tale grado di studi, un momento di crisi per ragioni consistenti e molteplici.

Alcuni avvertono una sorta di irritante disagio nei confronti della sanzione poiché il profitto scolastico è un'idra dai mille tentacoli che ben difficilmente si lascia costringere in un giudizio.

I risultati scolastici sono infatti la condensazione di un gran numero di variabili solo in minima parte sotto il diretto controllo dell'insegnante: si pensi alle sostanziali differenze nell'età psicologica di alunni coetanei, agli svantaggi d'ordine socio-culturale, al grado d'impegno e collaborazione delle famiglie e alla varietà di aspettative che queste hanno nei confronti della scuola. Se a tutto ciò aggiungiamo che ogni stile d'insegnamento tende a produrre risultati diversi, che i sussidi didattici e l'arredamento stesso della classe influenzano in misura significativa il processo d'apprendimento e i suoi esiti, allora le incertezze del nostro insegnante sono quantomeno comprensibili. Detto altrimenti, il docente è costretto a valutare dei risultati, chiamati forfettariamente profitto scolastico, che il suo intervento ha prodotto solo molto parzialmente. Considerando infine che egli non è in grado di quantificare il proprio specifico contributo, allora alla frustrazione si aggiunge il motivato dubbio che il giudizio/sanzione sia carente sul piano della legittimità.

Centrato sui risultati, il giudizio/sanzione relega sullo sfondo la storia didattica del processo d'apprendimento e conseguentemente trascura l'informazione di ritorno che sola consente un proficuo svolgimento dei successivi interventi. Tutto ciò si chiarisce ammettendo che i voti o le lettere hanno per scopo primario quello di rendere "oggettivo" il giudizio, difendere implicitamente l'operato dell'insegnante e autorizzare o meno la promozione.

Da una simile trappola l'istituzione scolastica si libera se gli scopi della valutazione vengono altrimenti definiti; in particolare deve essere abbandonato l'illusorio tentativo di quantificare ciò che non è quantificabile per sostituirvi un puntuale, sistematico e documentato protocollo dei progressi educativi rispetto al punto di partenza. Questa prospettiva è l'unica che permetta l'autocorrezione del processo, riduca legittime ansie delle famiglie rispetto alle bocciature, democratizzi nei fatti l'atteggiamento educativo della scuola ed eviti il sorgere di frustrazioni nell'alunno che, non dimentichiamolo, viene a scuola per apprendere.

Risulta evidente che, da questo punto di vista, la valutazione non funziona più come strumento di selezione ma assume ruoli eminentemente informativi i quali, fra l'altro, faciliterebbero il passaggio alla scuola media dove, troppo spesso, gli allievi incontrano difficoltà eccessive. Una documentata "storia dei progressi" ridurrebbe incomprensioni e malintesi e consentirebbe al lavoro nelle medie di ripartire con serenità di là dove è giunto alla fine del ciclo primario.

Alcune proposte operative ci sembrano opportune.

## Le pagelle

Esse dovrebbero essere inviate per posta alle famiglie in quanto informazioni destinate ai principali responsabili dell'educazione dell'alunno. Ciò eviterebbe inutili colpevolizzazioni dell'allievo in difficoltà che, oltretutto ed inevitabilmente, si riflettono sul clima complessivo della classe.

## Le giornate dell'alunno

Oltre alle serate dei genitori dovrebbero essere previste delle "giornate dell'alunno". In queste occasioni, l'insegnante e gli allievi, riuniti in piccoli gruppi, potrebbero stilare i "bilanci" del lavoro svolto, evidenziare le difficoltà incontrate e programmare le linee degli impegni futuri.

## L'autovalutazione

L'adozione sistematica di strumenti autovalutativi produrrebbe nell'alunno eccellenti rinforzi essendo esente da qualunque intenzione sanzionatoria e nello stesso tempo valorizzerebbe la figura dell'insegnante in quanto tutore.

## I "voti" e l'insegnante

La definizione di un codice di comportamento dell'insegnante per quanto concerne l'uso della valutazione come strumento di potere e di controllo della classe sembra a chi scrive ormai indilazionabile. Per fare un solo esempio, imputare al profitto in una materia il gravame di una censura dovuta ad un comportamento scorretto o indesiderato, lascia pedagogicamente molto a desiderare.

## L'armonizzazione degli strumenti e del linguaggio docimologico

Un programma scolastico assomiglia da vicino al piano produttivo di un'azienda: in un caso e nell'altro si indicano i settori d'intervento (mercato e materie del programma), si definisce la potenziale utenza (clientela ed alunni), si pianificano le strategie (produzione/vendita e didattica del programma), si individuano costi, tempi e strutture di varia natura (orari, edifici ed opzioni) ed infine si stabiliscono i criteri per giudicare la riuscita dell'iniziativa (valutazione dei processi e dei risultati).

L'ultima fase, in particolare, riveste per l'azienda un'importanza del tutto ragguardevole: è nelle fasi di controllo del processo che si raccolgono informazioni, si correggono le strategie, si rivedono gli strumenti operativi affinché il bilancio consuntivo risulti il più positivo possibile.

In questa prospettiva è logicamente debole e pedagogicamente criticabile riservare solleciti interessi ai programmi, investire somme rilevanti in strutture scolastiche e personale specializzato e trascurare la messa a punto di tutti gli strumenti necessari a valutare in primo luogo i processi didattici.

Le Scuole Europee hanno dedicato una rimarchevole attenzione alla propria attrezzatura docimologica ma, in ossequio ad "inalienabili" libertà didattiche non si è voluto armonizzare la metodologia dei controlli e, conseguentemente, il linguaggio della valutazione. Eppure questo è il punto decisivo: finché, come ci insegnano le imprese, non verranno concordati i metodi e i codici linguistici con cui effettuare la valutazione dei processi didattici, il "linguaggio delle pagelle" resterà un penoso esempio di vacuità pedagogica al di là dell'impegno e dell'onestà professionale dei singoli operatori. Quanto sopra è suggerito infine da ragioni di equità: ogni alunno ha il diritto di essere "valutato" con strumenti

omogenei indipendentemente dal variare dell'insegnante. L'esperienza quotidiana conferma che la personale scala di valori pedagogici dell'insegnante così come il suo registro linguistico influenzano significativamente ciò che viene valutato.

L'opzione che le linee precedenti hanno cercato di tratteggiare non è di facile realizzazione : le molteplici tradizioni culturali e didattiche delle Scuole Europee così come la loro storia e finalità vi frappongono ostacoli che sarebbe ipocrita sottostimare anche se il guadagno in termini di democrazia dovrebbe costituire ragione sufficiente per abbandonare ogni indugio.

Aldo MARCHESINI  
(Karlsruhe)

## LA PHILOSOPHIE AU BACCALAUREAT : IL Y A DE BONS ET DE MAUVAIS SUJETS

Par définition, nos élèves en philosophie sont des débutants. Par construction, étant donné le petit nombre d'heures qu'ils ont consacré à la philosophie dans un environnement scolaire et culturel assez peu favorisant, ils sont des débutants peu avancés. Par construction encore, ils n'ont l'obligation de connaître aucun auteur déterminé, même s'ils ont inévitablement rencontré quelques grands textes, et quelques grands noms, incontournables monuments d'un itinéraire philosophique de début. Notre programme ne nous fait obligation de parler d'aucun auteur "obligé", mais de notions philosophiques : on se doute alors que, selon sa culture personnelle, sa tradition didactique nationale, l'état de ses intérêts culturels actuels, chaque professeur adopte un mode d'exposition qui n'est pas identique à celui des autres. Bref, aucun professeur ne dit tout-à-fait la même chose sur les mêmes sujets. Il est bien qu'il en soit ainsi, dans les Ecoles européennes aussi bien que dans les institutions nationales où la philosophie est enseignée sans qu'il y ait des "auteurs au programme". En France par exemple, la "liste des auteurs au programme" ne concerne que les épreuves orales; en outre, elle comporte un paradigme d'auteurs suffisamment vaste pour que le choix du professeur soit encore réel lorsqu'il décide quels seront les trois philosophes dont il conduira une lecture directe en classe.

Cet état des choses, bon en soi pour ce qui touche notre enseignement durant l'année, comporte en revanche quelques contraintes dans le choix des sujets soumis à nos candidats : dans leur rapport avec l'enseignement donné dans nos Ecoles, les questions philosophiques proposées peuvent être adaptées ou non. Il faut donc prendre en compte une évidence : d'une part, il y a nécessité à conserver aux sujets d'examen la "teneur philosophique" exigible après deux années d'une petite formation, mais d'autre part les seuls problèmes accessibles sont ceux dont l'intelligibilité est possible sans référence aux systèmes dans lesquels ils sont pourtant nés.

Si on réussit à exclure les sujets qui n'invitent à rien de philosophique, deux cas peuvent alors se présenter :

1. La question n'a pas de sens en dehors du système conceptuel dont elle est une partie; c'est ce qui arrive lorsque l'un au moins des concepts mis en jeu n'est pas intelligible en dehors de la philosophie qui l'a produit, et qu'il n'est donc pas, tout simplement, lisible. Ce cas est rare, car on voit mal un sujet comporter des notions aussi spécialisées que celles de "transcendantal" (concept prioritairement kantien qui n'a pas de sens ni d'usage dans le langage courant), "tropes" (arguments des philosophes sceptiques, dont l'usage est réservé aux doxographes du scepticisme) etc.
2. La question a un sens, ou un pseudo-sens, dans une infra-culture véhiculée par le discours quotidien et les médias de niveau inférieur. La question posée

au candidat, malgré l'élaboration philosophique qui a présidé à sa formulation, invite ce même candidat, débutant et immergé sans défense encore suffisante dans la bouillie du pseudo-concept quotidien, à une lecture plate. On imagine avec crainte le nombre de niaiseries que nous vaudrait un sujet tel que : "Deux choses remplissent le cœur d'une admiration et d'une vénération toujours nouvelles et toujours croissantes, à mesure que la réflexion s'y attache et s'y applique : le ciel étoilé au-dessus de moi et la loi morale en moi". Le texte est pourtant de Kant, et la formulation lyrique (d'ailleurs fort rare chez cet auteur) constitue une introduction précise à la distinction de la "raison pure en sa fonction pratique" et de la "raison en sa fonction théorique". Que donne une lecture de ce texte en dehors de toute référence kantienne ? Une plate sottise. Ce genre de formules est piégé, inexploitable. Malheur à celui qui demanderait à des élèves non préparés ce qu'ils pensent naïvement de l'essentielle différence qu'énonce Pascal (dans sa pensée propre, avec les idées qu'il a construites) : "Le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point." !

Nietzsche a écrit : "Deviens ce que tu es". Un tel sujet ne peut que stimuler la réflexion d'un élève normalement intelligent et qui entend faire usage de ce que la pratique, même modeste encore, de la philosophie lui a appris. Il est stimulant, même en dehors de la philosophie de Nietzsche, parce qu'il convoque à un affrontement nécessaire de la pensée et de son discours. Voici un équivalent "piégé" : "L'homme est un câble qui relie l'animal et le surhomme - un câble au-dessus d'un abîme". C'est pourtant la forme piégée qui a été proposée au dernier baccalauréat : les correcteurs ont eu leur lot de billevesées sur Rocky et autres Rambo (1 ou 2, selon les programmations cinématographiques; par bonheur, le n° 3 est encore en préparation). On l'avait bien mérité : qui pouvait en effet ignorer que le surhomme, en dehors de la pensée nietzschéenne où il remplit une fonction cardinale, n'a pas de consistance philosophique ? Les candidats, honnêtement préparés dans leur ensemble, auraient sans nul doute accepté de réfléchir à un problème philosophique adapté à leur culture naissante : il eût fallu que la question fût formulée de façon qu'elle apparaisse. Une occasion manquée.

Tenté par la formule qui n'a pas de transcription philosophique possible (la tentation est toujours grande de proposer une phrase extraite d'un livre récent de quelque essayiste à la mode), et celle qui a un équivalent immédiatement dégradé en non-philosophie, le choix des sujets est finalement périlleux. Avec de la prudence à l'égard de ce qui peut parasiter l'interprétation des débutants, il est certainement possible de procéder avec davantage de sûreté qu'on ne le fait actuellement.

Jean-François DUVERNOY  
(Bruxelles II)

## SIND GEDICHTE NOCH "IN" ?

### GEDANKEN UND ANMERKUNGEN ZUM UMGANG MIT DEM GEDICHT IN DER GRUNDSCHULE

Situations- und vor allem problemorientierte Texte nehmen sowohl in den Lehrwerken als auch im muttersprachlichen Unterricht einen immer größeren Raum ein.

So wird die Hinführung der Schüler zur Dichtung eine immer schwieriger werdende Aufgabe.

Dem Umgang mit dem Gedicht kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Hierbei soll der Sinn für die Schönheit der Dichtung geweckt werden, gleichzeitig erhält der Schüler Gelegenheit, einen Einblick in die Arbeit des Dichters zu gewinnen.

Auch im Zeitalter des Fernsehens und Videos werden manche Kinder noch vor der Schulzeit mit Reimen bekanntgemacht, sie lernen kleine Verse kennen und Prosadichtung, diese zumeist in Form von Märchen, Sagen, Legenden. Mit den eigentlichen Gedichten jedoch werden sie aber meistens erst während ihrer Schulzeit konfrontiert. Die erste Begegnung mit dem Gedicht erfolgt, ohne daß der Schüler etwas von der Dichtung weiß. Es geschieht als etwas Alltägliches, ein allmähliches Gewöhnen an das Gedicht, ein Einladen zum Gedichte lesen und Gedichtesprechen.

Für die Besprechung von Gedichten im Unterricht sind die verschiedensten Möglichkeiten denkbar, sie sollten dem Alter der Betrachtenden, ihren Möglichkeiten wie auch der Eigenart des zu behandelnden Gedichtes angemessen sein.

Das im Unterricht zu erreichende Ziel ist, daß sich die Schüler zur Dichtung hingezogen fühlen sollen. Daher wird der Lehrer sich selbst bei der Arbeit am Gedicht immer mehr zurücknehmen und die Kinder immer mehr selbst den Weg zur Dichtung suchen lassen.

Häufig wird ihnen durch eine einstimmende Einleitung das Gedicht aufgeschlossen, oder Lehrer bringen Schülern das Gedicht durch einige ergänzende und erklärende Bemerkungen nahe.

Dieser Einstilz erscheint fragwürdig, beinhaltet er doch die Gefahr, daß sich der Lehrer mit seiner Einstimmung zwischen den Dichter und den durch das Gedicht Angesprochenen stellt. Der lyrische Text sollte allein auf den Betrachter wirken, und diese Wirkung sollte nicht etwa vorprogrammiert oder verfälscht werden.

Einstimmende Vorbereitungen haben auch die Aufgabe, Schwierigkeiten im voraus aus dem Wege zu räumen und gewisse Ausdrücke schon vorher zu verdeutlichen. Das kann jedoch auch so gründlich erledigt werden, daß für die eigentliche Besprechung kaum noch etwas übrigbleibt.



Zu befürworten ist die Einstimmung eventuell in unteren Klassen, wenn sie der Sammlung der Schüler dient. Allerdings verfehlt sie auch hier ihren Zweck, wenn sie mehr als die sachliche Vorbereitung gibt, wenn sie den Gehalt des Gedichtes Vorausnimmt und dem Kind während der Darbietung und der sich anschließenden Vertiefung keine Selbstarbeit übrigläßt. Vollkommen überflüssig ist sie vor allem dann, wenn der Unterrichtsverlauf auf das Gedicht hinführt. Man sollte Dichtung von sich aus auf den Betrachtenden wirken lassen.

Am Anfang einer Gedichtstunde ist auch der Lehrervortrag bzw. die Lehrerdarbietung denkbar.

Durch die Darbietung des Lehrers wird den Kindern das Gedicht weitgehend aufgeschlossen. Das gesprochene Wort ist besonders dazu geeignet, die Wirkung des Gedichtes herauszuheben.

Allerdings hat der Lehrervortrag auch Nachteile. Durch das Sprechen des Lehrers besonders durch die Betonung, wird den Kindern häufig schon eine vorgefaßte Interpretationsauffassung vorgegeben. Deshalb sollte sich der Lehrer bemühen, bei der Dichtung möglichst neutral zu sprechen, um so den Kindern noch genügend Freiheit für eine Selbstarbeit zu lassen.

Besonders in unteren Klassen kann auf eine Lehrerdarbietung oft nicht verzichtet werden, da die Schüler zu einem selbständigen Lesen vielfach noch nicht in der Lage sind. Von Bedeutung ist der Lehrervortrag auch als Hilfe zum Verstehen und Verständnis. Am besten entfaltet das Gedicht seine Wirkung in der mündlichen Darbietung. Dies geschieht häufig zunächst durch den Unterrichtenden. Wenn Schüler dichterische Sprache jedoch oft genug gehört haben, wird es ihnen gelingen, auch im Stillesen ein Gedicht aufzufassen.

Das stille Einlesen ist ein wesentlicher Teil geistiger Eigenarbeit, bei der sich niemand und nichts zwischen die Dichtung und den Betrachtenden stellt.

Das stille Lesen kann auch nach der Darbietung durch den Unterrichtenden erfolgen. Während dieses stillen Lesens verarbeiten die Kinder dann den ersten Eindruck und bereiten sich darauf vor, über die Dichtung zu sprechen. Der Eindruck, den die Kinder durch die Darbietung des Unterrichtenden gewonnen haben, bleibt im allgemeinen unvollständig. Im Stillesen haben die Schüler dann noch einmal Gelegenheit, den gewonnenen Eindruck richtig zu verdauen und zu verarbeiten.

Eine größere Bedeutung als dem stillen Lesen kommt aber wohl dem lauten Lesen eines Gedichtes zu. Der Schüler zeigt beim Sprechen eines Gedichtes, ob er Inhalt und Gehalt verstanden hat, außerdem beweist er, inwieweit er die äußere Form zu würdigen weiß und ebenso den Zusammenklang von Inhalt und Form. Das laute Lesen sollte allerdings keine Leseübung sein. Schon das erste laute Lesen kann als erster Gestaltungsversuch gelten. Und nur das laute, ausdrucksvolle Lesen ermöglicht es, den eigentlichen Sinn zu erfassen.

Ehe das Kind jedoch Dichtung gut sprechen kann, muß es oft gut gesprochene Dichtung hören, es muß sich dabei in das Gedicht und die angemessene Sprechweise einfühlen.

Das stille wie auch das laute Lesen dienen der Sinnentnahme. Diese Sinnentnahme ist selbständig, produktiv, gestaltend und kritisch.

Das entwickelnde Verfahren setzt voraus, daß die Schüler die meisten Gegebenheiten und ihre Hintergründe selbst finden können. Dieses Vorgehen bedingt, daß die Gedanken der Schüler durch entsprechende Fragen in der richtigen Weise gelenkt werden. Dabei gehören Lehrerfrage und Schülerantwort zusammen. Der

Unterrichtende hat hier die Möglichkeit, seine Stunde bis in Einzelheiten hinein vorzubereiten; er ist ohne weiteres in der Lage, die Unterrichtsbeiträge der Schüler zu überblicken. Wenn einmal einen unvorhergesehenen Gedanke geäußert wird, so kann er leicht auf das gesteckte Unterrichtsziel "umgebogen" werden.

Im freieren "Arbeitsunterricht" haben die Schülerinnen und Schüler den Wortlaut des Gedichtes vor sich. Sie müssen sich das Gedicht durch stilles Lesen, dann durch lautes Lesen und ein daran anschließendes Unterrichtsgespräch erarbeiten.

Dieser Weg ist lebendiger und origineller. Den Schülern wird ein größerer Raum an Freiheit gegeben. Sie haben die Möglichkeit, über das zu sprechen, was ihnen am wichtigsten erscheint. Vom Unterrichtenden vorgefasste Meinungen werden ihnen so nicht aufgezwungen.

Es besteht allerdings die Gefahr, daß durch allzugroßen Frageeifer die Aufmerksamkeit auf Nebensächliches gelenkt und der eigentliche Sinn des Gedichtes verfehlt wird. Der Unterrichtende hat auch nicht die Möglichkeit, die Stunde bis in alle Einzelheiten vorzubereiten. Das hat jedoch auf der anderen Seite den Vorteil, daß der Unterricht nicht so leicht Gefahr läuft zu erstarren, weil Schüler und Lehrer nicht so sehr eingeengt sind.

Es ist der Weg, der die Meinungen und Aussagen der Kinder so wenig wie möglich einengt und die Schüler gleichzeitig zum selbständigen Arbeiten erzieht. Das Klassengespräch erzieht zu echt demokratischer Haltung. Der Schüler ist hier zu einer Arbeit in der Gemeinschaft gezwungen. Er muß sich still verhalten und die Meinungen und Argumente der Mitschüler anhören. Er darf ihnen auch nicht ins Wort fallen. Hier bleibt der Schüler nicht nur aufgefordert, die Meinungen des anderen anzuhören, vielmehr soll er sie auch bewerten, ebenso wie seine eigene Leistung. Das ist ohne Hilfsbereitschaft, Takt, Einordnung und Rücksichtnahme nicht denkbar.

Allerdings beinhaltet das freie Unterrichtsgespräch in einer Gedichtstunde die Gefahr, daß das Gespräch zu einer simplen Plauderei ausartet. Deshalb sollte der Lehrer darauf bedacht sein, das Gespräch unter seiner Kontrolle zu haben. Die Gefahr des Abschweifens sollte er zu verhindern wissen.

Erst ganz jedoch eignet sich der Schüler ein Gedicht durch das Auswendiglernen an. Durch flüchtiges Hören und Lesen entgeht ihm ein großer Teil dessen, was für das Gedicht von Bedeutung ist. Während des Aufsagens dringt er besser in die Sprache des Dichters ein und kann so das Gedicht nachgestalten. Die Schüler sollten zum Einprägen von Gedichten jedoch nicht autoritär bestimmt werden, sie sollten vielmehr freiwillig und nach eigener Wahl auswendiglernen. Nur so fassen sie das Auswendiglernen von Gedichten nicht als lästigen Zwang auf. Sinnvoll ist es auch, hin und wieder ein im Unterricht besprochenes Gedicht sich in einer nächsten Stunde gemeinsam einzuprägen. Bei dieser Gelegenheit sollten dem Schüler mehrere Wege vorgeführt werden. So hat er die Möglichkeit, sich die Form des Einprägens herauszusuchen, die ihm für sich selbst am günstigsten erscheint.

Beim Aufsagen von Gedichten sollte der Unterrichtende das übertriebene Pathos unterdrücken. Der Schüler sollte lediglich versuchen, in einer der Sprache des Dichters angemessenen Form das Gedicht wiederzugeben.

Dieter HOLTHUSEN  
(Hamburg)  
(ehem. Lehrer in Varese)

**SITZUNGEN DER INSPEKTIONS-  
AUSSCHÜSSE**  
(1., 2. und 3. Oktober 1986)  
**MEETINGS OF THE BOARDS OF  
INSPECTORS**  
(1st, 2nd and 3rd October 1986)  
**REUNIONS DES CONSEILS D'INSPECTION**  
(1, 2 et 3 octobre 1986)

**I. SITZUNG DES PÄDAGOGISCHEN AUSSCHUSSES FÜR  
DEN PRIMARBEREICH VOM 1. OKTOBER**

**Entwurf des Berichts des Vorsitzenden des Inspektionsausschusses für das  
Schuljahr 1985/86**

Der Inspektionsausschuß nimmt den Entwurf des Berichts des Vorsitzenden für das Schuljahr 1985/1986 zur Kenntnis und beschließt, ihn an den Obersten Rat weiterzuleiten.

**Bestandsaufnahme der Arbeiten des Reformausschusses und der Arbeits-  
gruppen**

*– Eingliederung behinderter Kinder*

Die Gruppe schließt ihre Arbeiten im Dezember 1986; dem Pädagogischen Ausschuß wird im Januar 1987 eine Unterlage unterbreitet.

*– Fortbildung*

Die Arbeitsgruppe hat einen zweiten Entwurf ausgearbeitet, und die Schulen sind aufgefordert worden, im Hinblick auf die Sitzung der Gruppe, die Ende Oktober stattfindet, ihre Bemerkungen mitzuteilen. Für das Jahr 1987 sind zwei Lehrgänge für die Sprache II in den Fortbildungsplan aufgenommen worden: ein Lehrgang für Französisch II, der vom 12. bis 14. Februar 1987 für die Lehrkräfte der Schulen Karlsruhe, Luxemburg, München und Varese in Luxemburg stattfinden soll, und ein Lehrgang für Deutsch II, der vom 19. bis 21. Februar 1987 für die Lehrkräfte der Schulen Bergen, Brüssel I, Brüssel II, Culham und Mol in Brüssel II veranstaltet wird. An diesen Lehrgängen können abgeordnete Lehrkräfte und Lehrbeauftragte, die die Sprache II unterrichten, teilnehmen.

**Bewertung der Ergebnisse, die in der Sprache II erzielt werden**

Die Arbeitsgruppe "Sprache II" hat folgende allgemeine Ziele festgelegt:

Der Unterricht sollte

- die Schüler dazu motivieren, sich in einer anderen Sprache auszudrücken und ihnen die Freude daran vermitteln;
- die Eingliederung der Kinder in das System der Europäischen Schulen erleichtern;
- es den Schulen ermöglichen, in der Sekundarschule am Unterricht in einer der Ergänzungssprache teilzunehmen;
- bei den Schülern ein Gefühl für Sprachen in einem anderen Kontext wecken.

Ferner befaßte sich die Arbeitsgruppe mit der derzeitigen Lage, mit der Tatsache, daß im Unterricht nicht mehr die Schriftsprache, sondern der mündliche Ausdruck benutzt wird, und schließlich mit der Ausbildung der Lehrkräfte. Die Arbeitsgruppe wird nach Abschluß ihrer nächsten Sitzung im März 1987 eine Unterlage vorlegen.

**Zeitplan der Schüler für alle Klassen des Primarbereichs**

Der Pädagogische Ausschuß beauftragt den Reformausschuß, die Frage des Schülerzeitplans zu prüfen.

**II. SITZUNGEN DER PÄDAGOGISCHEN AUSSCHÜSSE  
FÜR DEN PRIMAR- UND SEKUNDARBEREICH VOM  
2. OKTOBER**

**SWAN Bericht**

Die Pädagogischen Ausschüsse werden dem Obersten Rat die von der Arbeitsgruppe ausgearbeitete Unterlage 86-D-46 vorlegen, um ihn über den Stand der Arbeiten zu informieren. In dieser Unterlage vergleicht die Arbeitsgruppe die Empfehlungen von Professor SWAN mit denen der Entschließung, die der Oberste Rat der Europäischen Schulen an das Europäische Parlament gerichtet hat.

Ferner beauftragen die Pädagogischen Ausschüsse die Arbeitsgruppe, den Stand der bereits abgeschlossenen oder zur Zeit durchgeführten Arbeiten zu ermitteln, die noch zu behandelnden Fragen zusammenzufassen und sie nach Priorität zu ordnen.

**Computereinsatz im Unterricht - Bereitstellung von Mitteln**

Die Pädagogischen Ausschüsse beschließen, die Mittel in Höhe von 8 Millionen, die vom Obersten Rat für das Haushaltsjahr 1987 bereitgestellt worden sind, auf eine flexible Art und Weise aufzuteilen, so daß jede Schule einen Betrag erhält und es ihr überlassen bleibt, diesen auf die verschiedenen Haushaltsposten zu verteilen, unter der Voraussetzung, daß mindestens 3/4 dieses Betrages für den Primarbereich und 1/4 für den Sekundarbereich bereitgestellt werden.

**Einrichtung von Nachführkursen**

Die Pädagogischen Ausschüsse schlagen dem Obersten Rat vor, folgende Bestimmungen, die vom Schuljahr 1987/88 an gelten sollen, zu billigen.

Für neuzugehende Schüler deren Kenntnisse der Sprache II nicht ausreichen, um am Unterricht teilzunehmen bzw. um eine Teilnahme daran zu erleichtern, können Nachführkurse durchgeführt werden.

Die Entscheidung, an einem Nachführkurs teilzunehmen, verpflichtet zur regelmäßigen Teilnahme. Der Nachführunterricht wird in der Regel von Abgeordneten Lehrkräften erteilt.

Die Einrichtung eines Nachführkurses ist in der Regel dann möglich, wenn mindestens fünf Schüler an ihm teilnehmen werden; diese Zahl kann ausnahmsweise niedriger sein.

Nachführkurse werden so gestaltet, daß sie sich über ein oder mehrere Jahre erstrecken.

Nachführkurse werden in der Regel während zwei Unterrichtsstunden pro Woche durchgeführt; falls der Nachführkurs den Hauptunterricht ersetzt, wird er während vier Unterrichtsstunden pro Woche durchgeführt. Ein Nachführkurs dauert in der Regel ein Jahr; wenn nötig kann er verkürzt werden, und im Sekundarbereich kann er bis zu zwei Jahren dauern.

Ferner schlagen die Pädagogischen Ausschüsse dem Obersten Rat vor, daß die Schulen zu Beginn des Schuljahres eine Bestandsaufnahme der durchgeführten Nachführkurse machen sollten, wobei jeweils das Fach, die Schülerzahl und die beteiligten Klassen zu nennen wären. Ferner sollte das Fehlen jeglicher Nachführkurse ebenfalls erwähnt werden. Diese Berichte würden dem Sekretariat des Vertreters des Obersten Rates übermittelt werden, das sie an die Inspektoren weiterleiten würde.

#### **Euromath**

Vorbehaltlich einer Änderung stimmen die Pädagogischen Ausschüsse den Vorschlägen, die der Redaktionsausschuß "Euromath" in der Unterlage 86-D-266 unterbreitet hat zu. Auf Seite 3 Punkt 1 sollte der zweite Satz lauten: "Infolgedessen wird die Verwendung dieser Methode den Lehrkräften des Primarbereichs empfohlen". Sie beschließen, diese Vorschläge zwecks Genehmigung dem Obersten Rat zu übermitteln.

#### **Teilnahme der stellvertretenden Direktoren des Primarbereichs an der Sitzung der Pädagogischen Ausschüsse für den Primar- und den Sekundarbereich**

Die Pädagogischen Ausschüsse beschließen, daß ein oder zwei Vertreter der stellvertretenden Direktoren für den Kindergarten und den Primarbereich an der gemeinsamen Sitzung der Pädagogischen Ausschüsse für den Primar- und den Sekundarbereich mit erweitertem Teilnehmerkreis teilnehmen werden.

#### **Orthodoxer Religionsunterricht**

Die Pädagogischen Ausschüsse werden den Obersten Rat über den Wunsch der griechischen Delegation informieren, daß der orthodoxe Religionsunterricht von den Klassenlehrern erteilt werden soll. Sie fordern diese Delegation auf, in einer Unterlage die Frage im einzelnen darzulegen.

#### **Lehr- und Lernmittel**

Die Pädagogischen Ausschüsse stimmen der Unterlage von Herrn HART unter der Voraussetzung zu, daß unter Punkt 5c folgendes hinzugefügt wird: "naturwissenschaftliche Grundausrüstung für Ökologiekunde in der Grundschule".

Die Pädagogischen Ausschüsse schlagen dem Obersten Rat vor, vier Jahre lang Mittel in Höhe von jährlich 5 Millionen BFR bereitzustellen, um die Ausstattung der Europäischen Schulen mit Lehr- und Lernmitteln, zu ergänzen. Ein erster Betrag in Höhe von 5 Millionen BFR wäre in den Haushaltsplänen für das Jahr 1988 zu veranschlagen.

### **III. SITZUNG DES PÄDAGOGISCHEN AUSSCHUSSES FÜR DEN SEKUNDARBEREICH VOM 3. OKTOBER**

#### **Entwurf des Berichtes des Vorsitzenden des Inspektionsausschusses für das Schuljahr 1985/1986**

Der Inspektionsausschuß nimmt den Entwurf des Berichtes des Vorsitzenden für das Schuljahr 1985/86 zur Kenntnis und beschließt, ihn an den Obersten Rat weiterzuteilen.

#### **Organisation des Unterrichts in der Sekundarschule**

Der Pädagogische Ausschuß schlägt dem Obersten Rat vor, folgenden Bestimmungen zuzustimmen:

1. Schulen, die sich nicht an die geltenden Bestimmungen über die zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden geplanten Pausen halten, werden aufgefordert, dies vom Schuljahr 1987/88 an zu tun. Schulen, in denen dies nicht möglich ist, sollten dem Sekretariat bis zum 1. Dezember 1986 einen Bericht unterbreiten, in dem die Gründe für die derzeitige Organisation und die Versuche, die unternommen wurden, um sich an diese Bestimmungen zu halten, dargelegt werden.
2. Die Schulen werden aufgefordert, künftig bereits am Ende eines Schuljahres den Ferienplan für das nächste Schuljahr mitzuteilen.

#### **Fortbildung der Lehrkräfte**

Der Pädagogische Ausschuß stimmt der von der Arbeitsgruppe vorgeschlagenen Verteilung der Lehrgänge für die Schuljahre 1987 und 1988 unter der Voraussetzung zu, daß die Lehrgänge für Physik und Informatik umgestellt werden.

#### **Bericht des Vorsitzenden des Prüfungsausschusses der Europäischen Abiturprüfung 1986**

Der Pädagogische Ausschuß nimmt den Bericht des Vorsitzenden des Prüfungsausschusses der Europäischen Abiturprüfung 1986 zur Kenntnis und beschließt, ihn an den Obersten Rat weiterzuleiten.

Der Pädagogische Ausschuß wird dem Obersten Rat die Frage der unerläßlichen Auswertung der statistischen Angaben über die Abiturprüfung unterbreiten. Der Pädagogische Ausschuß spricht sich dafür aus, einen Sachverständigen mit dieser Aufgabe zu betrauen, die nicht nur darin bestehen wird, Statistiken zu erstellen, sondern auch sie auszuwerten und Vergleiche zwischen den Schulen anzustellen. Zwei Mitglieder des Pädagogischen Ausschusses, die Herren BOUCHER und GRECK, sind zur Mitarbeit bereits. Was den Sachverständigen betrifft, so werden im Pädagogischen Ausschuß mehrere Vorschläge unterbreitet: einen Programmierer auf zwei Monate für die Erstellung eines Programms verpflichten nach jeder Abiturprüfung könnte dann eine Person die Arbeit innerhalb von 14 Tagen erledigen, oder aus einer der Europäischen Schulen in Brüssel für sechs Monate eine fachkundige Lehrkraft abordnen, die vom Unterricht befreit würde, um diese Untersuchung durchzuführen, oder einen Sekundarschullehrer einer der Europäischen Schulen in Brüssel bitten, diese Arbeit außerhalb seiner Unterrichtsstunden – gegen Vergütung und infolgedessen ohne Unterrichtsbeurlaubung – zu übernehmen.

#### **Bewertungskriterien für Sportunterricht in der siebten Sekundarschulklasse**

Der Pädagogische Ausschuß wird dem Obersten Rat die in der Unterlage 86-D-127 festgelegten Bewertungskriterien für den Sportunterricht vorschlagen.

## **I. TEACHING COMMITTEE FOR THE PRIMARY ON 1 OCTOBER**

### **Draft report of the Chairman of the Board of Inspectors for the 1985/1986 school year**

The Board of Inspectors took note of the draft report of the Chairman for the 1985/1986 school year and decided to forward it to the Board of Governors.

### **Progress of the work of the Reform Committee and the working parties**

#### *– Integration of disabled children*

The work of the group would be completed in December 1986 and a document would be placed before the Teaching Committee in January 1987.

#### *– In-service training*

The working party had drawn up a second draft and the Schools had been asked to make their comments with a view to the meeting at the end of October. For 1987, two language II courses had been incorporated into the plans for in-service training : a course in French II which would take place from 12 to 14 February 1987 in Luxembourg for teachers from the Karlsruhe, Luxembourg, Munich and Varese Schools and a German II course which would take place from 19 to 21 February 1987 at Brussels II, for teachers from the Bergen, Brussels I, Brussels II, Culham and Mol Schools. These two courses were intended for seconded teachers and for temporary teachers teaching language II.

### **Assessment of results obtained in language II**

The working party on "Language II" had set down the following general aims :

- to impart to pupils motivation and pleasure in expressing themselves in another language;
- to encourage the integration of children in the European School system;
- to permit the pupils to follow lessons in one of the working languages of the secondary school;
- to give pupils an awareness of languages in a different context.

In addition, the working party had an exchange of views on the present situation, on the fact that the written language was not taught but teaching concentrated on oral expression and on the training of teachers. The working party would present a paper following its next meeting in March 1987.

### **Pupils' timetable for all the primary classes**

The Teaching Committee asked the Reform Committee to examine the question of the pupils' timetable.

## **II. TEACHING COMMITTEES (PRIMARY AND SECONDARY) ON 2 OCTOBER**

### **SWAN Report**

The Teaching Committees would present to the Board of Governors document 86-D-46 drawn up by the working party to enable the Board to inform itself concerning the progress of work. In this document, the working party would present a comparison between the Professor SWAN's recommendations and the recommendations set out in the Resolution of the Board of Governors of the European Schools addressed to the European Parliament.

The Teaching Committees also asked the working parties to draw up a list of work already carried out or in course, and also to list questions soon to be dealt with in order of priority.

### **Computers in teaching - use of resources**

The Teaching Committees decided to allocate an appropriation of BFRS 8 million, approved by the Board of Governors for the 1987 school year, according to a flexible formula which gave a fixed amount to each School, leaving to the School the decision as to distributing the appropriation over the various budgetary headings, on condition that a least three-quarters of the amount was used for the primary section and one-quarter for the secondary.

### **Creation of catching-up classes**

The Teaching Committees proposed to the Board of Governors that they should approve the following provisions for implementation from the beginning of the 1987/1988 school year.

Catching-up classes could be organized for pupils who had arrived recently at the School and who did not have sufficient knowledge of language II for them to participate adequately in classes.

A decision to attend a catching-up class bound a pupil to attend regularly. These classes were generally given by seconded teachers.

As regards organization, the catching-up class could as a general rule be set up, if it was attended by a minimum of 5 pupils. In exceptional cases, this number could be lower.

These classes were planned as one year classes or as classes extending over several years.

In general, catching-up classes occupied two lessons per week. If the catching-up class replaced the basic class then it covered 4 lessons per week. The length of time a pupil would normally spend at such a class was one year, but it could where necessary be for a shorter time and at secondary level could be extended to a maximum of 2 years.

The Teaching Committees also proposed to the Board of Governors that at the beginning of the school year the Schools should give details of the creation of catching-up classes, stating in each case the subject, number of pupils and classes concerned. Where no such classes were organized, this too should be stated. These reports would be addressed to the Secretariat of the Representative of the Board of Governors who would pass them on to the Inspectors.

### **Euromath**

The Teaching Committees signified their approval to the proposals made by the Euromath Editorial Committee in document 86-D-266, subject to amendment on page 3, point 1, second sentence which should read as follows : "For this reason the teachers in the primary classes are recommended to use EUROMATH" and decided to pass them on to the Board of Governors for approval.

### **Presence of Deputy Heads for the Primary at the meetings of the Teaching Committees (Primary and Secondary)**

The Teaching Committees decided that Deputy Heads for the Nursery and Primary sections would be represented by one or two of their number at the joint enlarged meeting of the Teaching Committees for the primary and the secondary.

#### **Orthodox religion class**

The Teaching Committees would inform the Board of Governors of a request from the Greek delegation that established teachers should give the classes in Orthodox religion. They asked the Greek delegation to submit a document setting out the details of the problem.

#### **Teaching materials**

The Teaching Committees expressed their approval of the paper drawn up by Mr HART subject to an addition to point 5c as follows : "Basic scientific equipment for ecological studies in the primary section".

The Teaching Committees proposed to the Board of Governors that they should allow an appropriation of BFRS 5 million per year for 4 years with a view to adding to the teaching equipment of the European Schools. An initial amount of BFRS 5 million would be entered in the 1988 budgets.

### **III. TEACHING COMMITTEE FOR THE SECONDARY ON 3 OCTOBER**

#### **Draft report of the Chairman of the Board of Inspectors for the 1985/86 school year**

The Board of Inspectors noted the draft report of the Chairman for the 1985/86 school year and decided to forward it to the Board of Governors.

#### **Organization of teaching in the secondary section**

The Teaching Committee proposed to the Board of Governors that it should approve the following provisions :

1. those Schools which did not observe the provisions applying as regards breaks between lessons were asked to comply with these provisions from the 1987/88 school year. Those Schools who found themselves unable to do this were asked to send to the Secretariat before 1 December 1986 a report explaining the reasons for current practice and listing attempts made to comply with the provisions.
2. The Schools were asked in future to send at the end of each school year details of school holidays for the following school year.

#### **In-service training of teachers**

The Teaching Committee approved the organization of training courses for 1987 and 1988 as proposed by the working party with the proviso that they could switch around the courses in physics and computer studies.

#### **Report by the Chairman of the Examining Board for the European Baccalaureate, 1986 Session**

The Teaching Committee noted the report by the Chairman of the European Baccalaureate Examining Board for the 1986 Session and decided to forward it to the Board of Governors.

The Teaching Committee would submit to the Board of Governors the problem of the indispensable analysis of statistical data on the Baccalaureate. The Teaching Committee proposed to call in a specialist to deal with this task which concerned not only the production of statistics but also interpreting them and

drawing comparisons between Schools. Two members of the Teaching Committee, Mr BOUCHER and Mr GRECK, declared themselves willing to participate in this work. As regards the specialist several proposals have been made from within the Teaching Committee : either they could recruit a programmer for two months to draw up a programme and then after each session of the Baccalaureate one person could do the work over a period of a fortnight, or they could second an expert from one of the European Schools in Brussels for six months with corresponding release from teaching duties so that this study could be carried out, or they could ask a teacher from one of the European Schools in Brussels to do this work outside his teaching hours in return for remuneration and accordingly without any release from teaching duties.

#### **Criteria for marking in sports activities in the 7th year**

The Teaching Committee would propose to the Board of Governors criteria for marking in relation to sports activities as set out in document 86-D-127.

## I. COMITE PEDAGOGIQUE PRIMAIRE DU 1er OCTOBRE

### Projet de rapport du Président du Conseil d'inspection pour l'année scolaire 1985-1986.

Le Conseil d'inspection prend acte du projet de rapport du Président pour l'année scolaire 1985/1986 et décide de le transmettre au Conseil supérieur.

#### Bilan des travaux du comité de réforme et des groupes de travail

##### – *Intégration des enfants handicapés*

Les travaux du groupe seront terminés en décembre 1986 et un document sera soumis au Comité pédagogique en janvier 1987.

##### – *Formation continuée*

Un deuxième projet a été élaboré par le groupe de travail et les Ecoles ont été invitées à faire leurs observations en vue de la réunion du groupe fin octobre. Pour 1987, deux stages de Langue II ont été englobés dans le projet de formation continuée : un stage de Français II qui aura lieu du 12 au 14 février 1987 à Luxembourg pour les enseignants des Ecoles de Karlsruhe, Luxembourg, Munich et Varese et un stage d'Allemand II qui se déroulera du 19 au 21 février 1987 à Bruxelles II pour les enseignants des Ecoles de Bergen, Bruxelles I, Bruxelles II, Culham et Mol. Ces deux stages s'adressent aux enseignants détachés ainsi qu'aux chargés de cours qui enseignent la langue II.

#### Evaluation des résultats obtenus en langue II

Le groupe de travail "langue II" a défini les objectifs généraux suivants :

- donner aux élèves la motivation et le plaisir de s'exprimer dans une autre langue,
- faciliter l'intégration des enfants dans le système des Ecoles européennes,
- permettre aux élèves de suivre l'enseignement dans l'une des langues véhiculaires à l'école secondaire,
- donner aux élèves une sensibilité aux langues dans un contexte différent.

Par ailleurs, le groupe de travail a eu un échange de vues sur la situation actuelle, sur le fait que l'écriture n'est pas utilisée mais bien l'enseignement oral ainsi que sur la formation des enseignants. Le groupe de travail présentera un document à l'issue de sa prochaine réunion en mars 1987.

#### Horaire des élèves pour toutes les classes primaires

Le Comité pédagogique donne mandat au comité de réforme d'examiner la question de l'horaire des élèves.

## II. COMITES PEDAGOGIQUES PRIMAIRE ET SECONDAIRE DU 2 OCTOBRE

### Rapport SWAN

Les Comités pédagogiques présenteront au Conseil supérieur le document 86-D-46 élaboré par le groupe de travail afin que celui-ci soit informé de l'état des travaux. Dans ce document, le groupe de travail présente une comparaison des recommandations du Professeur SWAN avec celles de la Résolution du Conseil supérieur des Ecoles européennes adressée au Parlement européen.

Les Comités pédagogiques donnent par ailleurs mandat au groupe de travail de faire, d'une part un bilan des travaux déjà réalisés ou en voie de réalisation et d'autre part d'établir une synthèse des questions encore à traiter avec leur priorité.

#### L'ordinateur dans l'enseignement - Affectation des ressources

Les Comités pédagogiques décident de répartir le crédit de 8 millions accordés par le Conseil supérieur pour l'exercice 1987 selon une formule souple qui accorde un montant à chaque Ecole laissant le soin à chacune de répartir le crédit sur les différents postes budgétaires à condition que 3/4 au moins de la somme soit destinée au cycle primaire et 1/4 au cycle secondaire.

#### Création de cours de rattrapage

Les Comités pédagogiques proposent au Conseil supérieur d'approuver les dispositions suivantes avec mise en vigueur à partir de l'année scolaire 1987/1988.

Des cours de rattrapage peuvent être organisés pour des élèves récemment arrivés à l'Ecole et qui ne disposent pas des connaissances suffisantes de la langue II pour permettre ou faciliter leur participation aux cours.

La décision de suivre un cours de rattrapage oblige à y assister régulièrement. Les cours de rattrapage sont en général donnés par des enseignants détachés.

Concernant l'organisation, un cours de rattrapage peut, en règle générale, être créé s'il est suivi par un minimum de 5 élèves; ce nombre peut exceptionnellement être plus faible.

Les cours de rattrapage sont conçus comme des cours d'une année ou comme des cours de plusieurs années.

Les cours de rattrapage sont en règle générale dispensés à raison de deux périodes par semaine; si le cours de rattrapage remplace le cours de base il est dispensé durant quatre périodes par semaine. La durée d'assistance à un cours de rattrapage est en général d'un an; elle peut au besoin être écourtée et dans l'enseignement secondaire elle peut être portée à deux ans au maximum.

Les Comités pédagogiques proposent par ailleurs au Conseil supérieur que les Ecoles fassent, au début de l'année scolaire, le point sur la création des cours de rattrapage, mentionnant chaque fois la branche, le nombre d'élèves et les classes concernées. En outre, l'absence de tout cours de rattrapage devrait être mentionnée. Ces rapports seraient adressés au secrétariat du Représentant du Conseil supérieur qui les transmettrait aux Inspecteurs.

#### Euromath

Les Comités pédagogiques marquent leur accord sur les propositions faites par le comité de rédaction d'Euromath dans le document 86-D-266 sous réserve d'une modification à la page 3, point 1, 2ème phrase : "Son utilisation est de ce fait recommandée aux enseignants des classes primaires" et décident de les transmettre au Conseil supérieur pour approbation.

#### Présence des Adjoints du primaire à la réunion des Comités pédagogiques primaire et secondaire.

Les Comités pédagogiques décident que les Adjoints des Directeurs pour les cycles maternel et primaire seront représentés par un ou deux d'entre eux à la réunion commune élargie des Comités pédagogiques primaire et secondaire.

### **Cours de religion orthodoxe**

Les Comités pédagogiques informeront le Conseil supérieur du souhait exprimé par la délégation grecque de voir les enseignants titulaires assurés le cours de religion orthodoxe. Ils invitent cette délégation à fournir un document précisant les données du problème.

### **Matériel didactique**

Les Comités pédagogiques marquent leur accord sur le document rédigé par M. HART sous réserve de compléter le point 5 c par "équipement scientifique de base pour l'étude écologique à l'école primaire".

Les Comités pédagogiques proposent au Conseil supérieur d'accorder un crédit de 5 millions par an durant quatre années afin de compléter l'équipement pédagogique des Ecoles européennes. Un premier montant de 5 millions serait à inscrire aux budgets 1988.

## **III. COMITE PEDAGOGIQUE SECONDAIRE DU 3 OCTOBRE**

### **Projet de rapport du Président du Conseil d'inspection pour l'année scolaire 1985-1986.**

Le Conseil d'inspection prend acte du projet de rapport du Président pour l'année scolaire 1985-1986 et décide de le transmettre au Conseil supérieur.

### **Organisation de l'enseignement à l'école secondaire**

Le Comité pédagogique propose au Conseil supérieur d'approuver les dispositions suivantes :

1. Les Ecoles qui ne respectent pas les dispositions en vigueur quant aux pauses prévues entre les heures de cours sont invitées à respecter ces dispositions à partir de l'année scolaire 1987/88. Les Ecoles qui se trouvent dans l'impossibilité de le faire sont invitées à adresser au secrétariat avant le 1er décembre 1986 un rapport exposant les raisons de la pratique actuelle et les tentatives faites pour respecter les dispositions.
2. Les Ecoles sont invitées à communiquer désormais dès la fin d'une année scolaire le calendrier des jours de congé de l'année scolaire suivante.

### **Formation continuée des enseignants**

Le Comité pédagogique approuve la répartition des stages pour les années 1987 et 1988 telle qu'elle a été proposée par le groupe de travail sous réserve de permuter les stages de physique et d'informatique.

### **Rapport du Président du Jury du Baccalauréat européen pour la session de 1986**

Le Comité pédagogique prend acte du rapport du Président du Jury du Baccalauréat européen pour la session de 1986 et décide de le transmettre au Conseil supérieur.

Le Comité pédagogique soumettra au Conseil supérieur le problème de l'exploitation indispensable des données statistiques du Baccalauréat. Le Comité pédagogique préconise de faire appel à un spécialiste pour s'acquitter de cette tâche qui comprendra non seulement l'élaboration de statistiques mais également leur interprétation et l'établissement de comparaisons inter-écoles. Deux membres du Comité pédagogique, MM. BOUCHER et GRECK se déclarent prêts à collaborer à ce travail. Concernant le spécialiste, plusieurs propositions sont faites au sein du Comité pédagogique : soit recruter un programmeur durant deux mois pour l'élaboration d'un programme et ensuite après chaque session du Baccalauréat une personne pourrait faire le travail sur une quinzaine de jours, soit détacher un expert d'une des Ecoles européennes de Bruxelles pendant six mois avec une décharge d'enseignement afin de pouvoir procéder à cette étude, soit demander à un professeur d'une des Ecoles européennes de Bruxelles de faire ce travail en dehors de ses heures de cours moyennant rémunération et donc sans décharge.

### **Critères de notation pour les disciplines sportives en 7ème année**

Le Comité pédagogique proposera au Conseil supérieur les critères de notation pour les disciplines sportives tels qu'ils sont définis dans le document 86-D-127.



## EINE DDR-PREMIERE FÜR KARLSRUHE : EUROPA-SCHÜLER ERSTMALS "DRÜBEN"

Natürlich haben sie alle schon einmal davon gehört, und einige haben auch Bilder oder Filme gesehen - von der Wartburg in Eisenach, Goethes Sommerhaus in Weimar oder Schloß Sanssouci in Potsdam. Vage Vorstellungen haben sie vom Spreewald, von der Mecklenburgischen Schweiz oder von nord-mitteldeutschen Hansestädten wie zum Beispiel Stralsund, unserem Aufenthaltsort für acht Tage. Aber selbst dagewesen, "drüben" in der DDR ?

Hier müssen die 27 sonst weitgereisten Schülerinnen und Schüler der Europäischen Schule Karlsruhe einfach passen. Schulfahrten nach Rom, Paris oder London sind dagegen schon fast Routine. Die EG-Nachbarn zunächst einmal näher zu beschnuppern, das hat an dieser Schule aus naheliegenden Gründen eine gewisse Priorität. Drum erhält man häufig zur Antwort "ist nicht gerade spannend, was Sie da anbieten" oder "kennen wir schon" bzw. "können wir auch ohne Gruppe ansehen", wenn alljährlich die Schul-Reisesaison im Mai naht und Vorschläge gemacht werden.

Ein gleichzeitig überraschendes und dennoch normales Fahrtziel liegt jedoch nebenan : die DDR mit ihrem sozialistischen Alltag und den vielen historischen und geographischen Sehenswürdigkeiten. Der Deutsch-Lehrplan (auch derjenige für Ausländer) empfiehlt den deutsch-deutschen Vergleich, ich als Deutsch-Lehrer (West-Berliner mit entsprechender DDR-Sensibilität und Erfahrung) schlage eine DDR-Reise vor, denn mit eigenen Augen sehen und selber erleben ist nun einmal etwas anderes als noch so gut gemeinte Berichte. Nicht zu vergessen : Reisen ist erlebte praktische Geographie mit den nachhaltigsten Eindrücken.

Aber was wissen unsere Jungeuropäer eigentlich über die DDR, auch ein europäisches Land ? "Geradezu abenteuerlich !" reagiert mein Geographie-Kollege Reinhard Sachse spontan auf die Frage, wie er das Wissen unserer Schüler über die DDR einschätze. So liegt denn auch für einige "Rostock in Rußland" oder die Bevölkerung bestehe nur aus Kommunisten. Streiflichter von Vorurteilen und Defiziten über unseren nächsten östlichen Nachbarn, die nicht allein den Schülern anzulasten sind. Hier bietet sich die Chance, das schiefe Bild der Schüler vor Ort zu korrigieren. Das wurde Ausgangspunkt für unsere Schulreise in die DDR, der ersten einer europäischen Schule überhaupt. Auch eine Premiere !

Und das "Lernziel" ? Betroffenheit durch Realbegegnung, anders gesagt : Kontakte wünschen wir uns. Es gilt außerdem ein Land zu erkunden, das immer noch weiter weg scheint, als Kenia, Singapur und Rio zusammen.

Von "Null Bock auf DDR" nach dem Motto : "Was geht mich das als Ausländer an !?" bis zu völliger Offenheit und Motiviertheit entwickelt sich die Skala der Schülerinteressen am Thema, je mehr sie erfahren und je näher die Abreise rückt. Die "Abenteuerreise" ins Neuland DDR verursacht schließlich sogar ein "leichtes Kribbeln in der Magengegend", wie ein Schüler offenherzig bekennt.

Die Grenzanlagen am Übergang Herleshausen/Wartha erzeugen stumme Betroffenheit oder unartikulierte Proteste, angesichts der uniformierten "Grenzorgane" mehr still als lauthals wie sonst üblich. Die bunte Mischung von Pässen verschiedener Nationen verursacht den Soldaten sichtlich Kopferbrechen.

Nach einer Stunde listenreichem bürokratischen, aber dennoch humorvollen Hin und Her rollt unser mit europäischen Flaggen geschmückter Premieren-Bus bereits durch die thüringische Stadt Eisenach. Vom Stadtrand grüßt die Wartburg zu uns herunter. Die uns verordnete DDR-Reiseleiterin steigt hier zu. "Ich bin die Claudia von Jugendtourist, Ihr könnt Du zu mir sagen." Diese scheinbare Lockerheit kommt unerwartet.

Die Fahrt führt in die Vergangenheit, Nostalgie wird bei den Jugendlichen geweckt, egal ob Franzose, Belgierin oder Deutscher : rumpeliges Kopfsteinpflaster, seit Jahrzehnten anscheinend kaum veränderte Dörfer, lange Alleen knorriger Bäume wie aus der Postkutschen Zeit, einsame Seen ohne Uferverbauung und ohne Motorboote - das alles ruft ungläubiges Staunen hervor.

"Spitze" unser Domizil im Turm der Stralsunder Jugendherberge "Grete Walter", die in die mittelalterliche Stadtmauer integriert ist ("mittelalterlich" muten allerdings die sanitären Einrichtungen an).

Ferner : lebendiger Anschauungsunterricht für das Konsumgefälle zwischen Ost und West wird geboten : Einkaufsbummel in Stralsund, Rostock oder Greifswald - kleines Warenangebot zu hohen Preisen (z.B. Farbfernseher für 7000 Mark).

Auch Vordergründiges wird erlebt : zum ersten Mal unterwegs mit einem der letzten noch fahrplanmäßig verkehrenden Schmalspurdampfzüge der DDR. So braucht denn auch der "Rasende Roland" ganze eineinhalb Stunden für 24 km durch Deutschlands größte Insel Rügen. In Rostock erkunden wir mit der "Undine", dem dienstältesten Schiff (1909) der DDR-Flotte, den Überseehafen.

Das weitgehend von uns selbst zusammengestellte Programm ist vollgepackt : Stadtrundgänge in Weimar, Stralsund, Rostock, Greifswald, Güstrow und Schwerin; Meereskundliches Museum Stralsund; Besichtigung des 13000-Tonnen Frachters "Frieden"; Rügen-Rundfahrt mit Küstenwanderung rund um den nördlichsten Punkt der DDR, Kap Arkona; Dampferfahrten nach Hiddensee und Warnemünde (mit ersten Badeversuchen bei + 9° C Wassertemperatur); Besuch des Parks an der Ilm in Weimar mit Goethes Gartenhaus; dann die Gedenkstätten für Gerhart Hauptmann, Hans Fallada, Caspar David Friedrich und Ernst Barlach; Rundgang durch des ehemalige Frauen- und Kinder-KZ Ravensbrück; Wanderung durch die Feldberger Schweiz mit Ruderpartie; Besichtigung einer Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaft (LPG) von 3600 ha und Gespräche mit den Vorsitzenden von Betrieb und Partei; Diskussionen zum Bildungswesen und zur Freizeit in der DDR mit FDJ-Angehörigen. Dazu eine Vielzahl von privaten Gesprächen mit Schülern, Funktionären, Selbständigen, Soldaten, sogar DDR-Aussteigern.

Was hier nur sehr gerafft wiedergegeben werden kann, wird täglich von 7 Uhr früh (offizieller Teil) bis weit nach Mitternacht (privater Teil) abgewickelt. "DDR-Streß" nennen das unsere Schüler, was durchaus positiv gemeint ist, denn sie möchten in dieser kurzen Zeit möglichst viel mitbekommen. Lerneifer wie noch nie ! Auch im Hinblick auf die offiziellen Diskussionen : Europa-Schüler lassen sich - dank guter Vorbereitung ! - nichts vormachen.

Die Frage, was eine solche Reise nütze, zeigt sich erst hinterher. In den acht Tagen haben die Schülerinnen und Schüler "viel gelernt, mehr als in wochenlanger Unterrichtsarbeit", wie sie resümieren.

Der Aufenthalt im ehemaligen KZ Ravensbrück hat sie besonders bedrückt. "Ich habe mir nie vorstellen können, daß Menschen so geplant grausam sein können.

Erst wenn man hier steht, vor den Öfen, in denen tausende von Menschen verbrannt wurden, kann man ein wenig erfassen, was man im Geschichtsunterricht als einfache Zahlen lernt." Ein Schüler: "Durch diesen Besuch bin ich erheblich sensibler geworden für unsere Demokratie und sehe das Problem der Ausländerfeindlichkeit als ein sehr schwerwiegendes an." Und ein Franzose: "So ein KZ-Rundgang müßte Pflicht für alle Jugendlichen sein".

Auf der Rückfahrt von Hiddensee nach Stralsund kommen wir - am 8. Mai, dem Tag der Kapitulation und der Befreiung mit einer alten Frau ins Gespräch, einer Dresdnerin, die uns über die Bombennacht vom 13.2.45 berichtet. Als aktive Widerstandskämpferin hat sie zusammen mit ihrem Mann gegen die Nazis gekämpft. Drei Jahre KZ waren die grausame Quittung. Nach dem Krieg wirkten sie am Aufbau der DDR mit. Die idealistische Altkommunistin lehnt die "Bonzo-Kratie" und Volksferne der heute Regierenden entschieden ab. Früher war man bescheidener und hatte nur ein Ziel im Auge: eine bessere Welt zu schaffen, als sie bis 1945 vorherrschte. Lebendiger, hautnaher Geschichtsunterricht, der die Schüler betroffen macht.

Auch das DDR-Bild der Schüler hat sich verändert: "Erst wenn man mit eigenen Augen sieht, wie das System in der DDR funktioniert, kann man beispielsweise die Probleme der Aussiedler aus der DDR bei uns verstehen", sagt ein anderer.

Beklemmung und Fassungslosigkeit haben sie gespürt, "daß wir trotz großer menschlicher Verbundenheit die Realität so hilflos akzeptieren mußten". Insgesamt sei die Notwendigkeit dieser Art von Kontakten erschreckend deutlich geworden. "Wir haben vielen die Möglichkeit geboten, ihren Gedanken und Gefühlen freien Lauf zu lassen".

Auch das gibt es zu bedenken: Was empfinden Menschen, die erst im Rentenalter in den Westen reisen dürfen, wenn junge Leute aus der Bundesrepublik klassenweise in die DDR strömen?

Ein schwacher Hoffnungsschimmer mag die Abstimmung gewesen sein, als es darum ging, den Raum (wegen Disko-Lärms von nebenan) zu wechseln: einmütig das deutsch-deutsche europäische Ergebnis per Handzeichen. Freudige Verblüffung auf beiden Seiten über dieses Stückchen gemeinsam praktizierter Demokratie!

Ein Wermutstropfen bleibt dennoch: Mitarbeiter des Staatssicherheitsdienstes haben während unserer Abwesenheit ein Videoband per Magnet unbrauchbar gemacht. Verlorene Erinnerungen, schade. Unsere Reiseleiterin ist doch nicht so locker gewesen, wie sie sich gegeben hat. Ihrer oft ungebetenen Zuhörerschaft haben die Schüler den "Blick über die Schulter" entgegengesetzt.

Bei der Ausreise stellen wir uns in Reih' und Glied neben dem Bus auf, augenzwinkernd, versteht sich. Die DDR-Kontrolleure sind voll des Lobes und verfahren gnädig mit uns.

Auf der anderen Seite ein Schild in Gegenrichtung: "Denken Sie daran, Sie fahren weiterhin durch Deutschland!"

Darüber nachzudenken lohnt sich.

## **Bericht über die Studienfahrt der Klassen 5D, 6F in die DDR vom 4.-11-5.86**

Anreise am 4.5.86 per Bus von Karlsruhe über Herleshausen/Wartha zunächst nach Eisenach (Aufnahme der Jugendtourist-Reiseleiterin), Weiterfahrt nach Weimar (kurzer Stadtrundgang und Besuch des Parks an der Ilm mit Goethes Sommerhaus); weiter an Leipzig, Halle, Dessau, Wittenberg, Potsdam, Neurup-

pin, Rostock vorbei nach Stralsund (Abendessen, Einweisung in die JH "Grete Walter" am Kütertor 1).

**5.5.86**: Stadtrundgang mit Stadtbilderklärer durch die Altstadt von Stralsund; Vortrag und Diskussion über die DDR durch zwei FDJ-Funktionäre; Besuch des Meereskundlichen Museums Stralsund; Gespräche mit Ost-Berliner Schülern.

**6.5.86**: Rundfahrt durch die Insel Rügen: Wanderung um Kap Arkona, Besuch des Fischerdorfes Vitte, Wanderung zum Königsstuhl/Stubbenkammer, Ernst-Moritz-Arndt-Turm/Bergen, Fahrt mit dem Schmalspur-Dampfbus von Petershagen/Göhren nach Putbus, Diskothek-Besuch und Gespräche mit DDR-Jugendlichen.

**7.5.86**: Fahrt nach Rostock: Stadtrundgang (individuell), Hafensrundfahrt Überseehafen-Warnemünde, Besichtigung des Traditionsschiffes "Frieden", Baden am Strand von Warnemünde, Geburtstagsfeier mit DDR-Jugendlichen.

**8.5.86**: Fahrt mit MS. "Seebad Wustrow" von Stralsund zur Insel Hiddensee: Wanderung, Besichtigung des Sommerhauses des Dichters Gerhart Hauptmann sowie der Kirche von Kloster, zahlreiche Gespräche mit verschiedenen DDR-Bürgern in der Kirche sowie an Bord, u.a. mit einer ehemaligen Widerstandskämpferin des III. Reiches sowie "Aussteigern" aus der DDR-Gesellschaft; abends Diskussion mit Magdeburger PH-Studenten über das Bildungssystem der DDR.

**9.5.86**: Fahrt nach Greifswald: Stadtrundgang mit Stadtbilderklärer (Prof. der Geschichte), Essen in der Uni-Mensa, Besuch des C.D. Friedrich-Hauses sowie der Sanierungsgebiete; Fahrt zur LPG Neuenkirchen, Diskussion mit LPG- und SED-Vorsitzenden (nach Vortrag und Rundgang durch den 3600 ha-Betrieb, Fahrt an den Greifswalder Bodden (Fußballspiel, Baden), Besuch der Kloster-ruine Eldena (Caspar-David-Friedrich-Motiv), der historischen Zugbrücke in Witte sowie des Segelschiffes "Wilhelm Pieck"; geplanter Diskothek-Besuch im Jugendclub von Greifswald wird wegen Überfüllung zugunsten von wartenden DDR-Jugendlichen auf Schülervorschlag abgebrochen; Rückfahrt einer Gruppe mit der Reichsbahn nach Stralsund.

**10.5.86**: Fahrt über Greifswald, Neubrandenburg, Neustrelitz, Fürstenberg nach Ravensbrück: Vortrag, Besichtigung des ehemaligen Frauen- und Kinder KZs, jetzt Nationale Mahn- und Gedenkstätte; weiter durch die Feldberger Schweiz nach Carwitz (Hans-Fallada-Haus). Wanderung zur Halbinsel (NSG) Bohnenwerder im Carwitzer See, über den Hauptmannsberg zum Schmalen Luzin See (Übersetzen mit privater Zugseilfähre), Fahrt mit Ruderbooten nach Feldberg zum Abendessen (der vorgesehene Theaterbesuch im Volkstheater Rostock wird aus Zeitgründen gestrichen); in Stralsund zahlreiche Gespräche mit DDR-Jugendlichen.

**11.5.86**: Abfahrt über Güstrow (Marktplatz, Gertraudenkapelle mit Ernst-Barlach-Gedenkstätte, Stadtrundgang) nach Schwerin (Schloßbesichtigung, Stadtrundfahrt mit Stadtbilderklärer); Grenzübergang Zarrentin/Gudow, Rückfahrt über Hamburg, Frankfurt nach Karlsruhe (Ankunft: 12.5., 7.00 Uhr).

Peer SCHMIDT-WALTHER  
(Karlsruhe)

# FORMATION CONTINUÉE EN "REMEDIAL TEACHING"

## STAGES DANS UN G.A.P.P. - FRANCE

Bénéficiant d'une expérience d'une quinzaine d'années les G.A.P.P. (Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique) et plus spécialement les R.P.P. (Rééducateurs en psycho-pédagogie) peuvent constituer une bonne source d'informations pour les Remedial Teachers, même si les structures qui les encadrent sont différentes. Au cours d'un premier stage en septembre, j'ai pu voir comment le G.A.P.P. procède au dépistage des enfants en difficulté; puis, en mai, j'ai pu observer des rééducations en cours (R.P.P.).

Lors du dépistage l'accent est mis sur l'observation, le signalement donné par le titulaire se révélant souvent incomplet et naturellement subjectif. Ce sont les comportements, les réactions de l'enfant qui serviront à décrire l'adaptation et non les résultats obtenus, ces derniers n'étant traités que comme point d'arrivée (Comment en est-on arrivé là ?).

L'observation se fait bien sûr dans la classe, suite au signalement du titulaire, mais aussi d'une façon systématique (pour tous les élèves de première année). Le R.P.P. et le R.P.M. (Rééducateur en psychomotricité) prennent les enfants par groupes de cinq. Pendant que le R.P.P. travaille, le R.P.M. note ses observations et vice versa. Cette deuxième présence est importante car il est difficile de conduire les exercices et d'observer en même temps. Dans les Ecoles européennes, le rôle de l'observateur pourrait être tenu par le Remedial Teacher d'une autre section linguistique.

Exercices proposés par le R.P.M. :

- dribble
- saut à cloche-pied → latéralité
- lancer de balle et rattraper → latéralité
- cible au tableau (cinq balles)
- debout sur un banc : • Balancer de bras → souplesse
- debout sur la pointe des pieds → équilibre
- debout sur une jambe → équilibre
- marcher sur une ligne talon-pointe → équilibre et respect de la consigne
- montrer la main, le pied, l'oreille, l'œil droit(e) ou gauche
- reconstituer un rectangle avec 2 triangles en carton
- rythme visuel avec des disques : 0 000 0, 00 00 00, etc. → perception visuelle
- parcours : exemple : marche sur le disque vert, puis monte sur la chaise en face de toi, puis va mettre la balle bleue dans le panier. → mémorisation, attention

Exercices proposés par le R.P.P. :

- présentation : nom, prénom, âge, maternelle, profession des parents
- vocabulaire : images → "qu'est-ce que c'est ?"
- rythmes à reproduire :  → vocabulaire, expression
- à partir d'une image, raconter une histoire → vocabulaire, expression
- distinguer des jetons → symétrie, inversions, orientation spatiale
- dessin d'un bonhomme et écrire son prénom → maturité, tenue du crayon

Une synthèse de ces observations est ensuite faite, en présence du psychologue qui a, de son côté, examiné les enfants un par un et une stratégie de rééducation est établie avec le concours du titulaire concerné.

Après une demande de renseignements auprès des familles, dont l'engagement est exigé, la rééducation débute. Le suivi dans la classe se fait par des synthèses périodiques avec la titulaire et par des observations passives ou actives (par exemple au cours d'activités en atelier).

Grâce au large éventail d'observations effectuées - de la première à la cinquième année - il est possible d'essayer de définir le domaine d'intervention du R.P.P. Cette définition n'est pas complète mais permet de dégager deux points importants :

- les activités de soutien ont leur place dans certaines relations d'aide;
- le R.P.P. ne prend pas en charge les enfants handicapés.

Evocation des séquences observées :

Difficultés	Matériel utilisé et activités
	Tests des concepts de base de Boehm + travail des lacunes dépistées
Manque de maturité pour l'apprentissage de la lecture	Jeu de la maison Nathan (groupe de trois élèves) : à tour de rôle, les enfants donnent des consignes aux deux autres pour leur faire placer tel ou tel élément de la maison.
Socialisation et communication.	Dominos des formes / couleurs : l'enfant doit juxtaposer les dominos en tenant compte de la forme et/ou de la couleur.
Précision du langage.	Promobile Jeulin : des cartes perforées donnent des ordres à la "tortue" traceuse : avance, tourne, recule...
Structuration spatiale.	
Schéma corporel.	
Acquisitions des sons, leurs graphies	Exercices de langage + jeux d'orthographe (= soutien)
Inhibition.	Activités de vocabulaire essentiellement : images, découpages, vécu (aller devant l'école, aller derrière l'école; qu'y a-t-il ? le boulevard, la cour...
Pauvreté du langage telle que l'enfant (2ème année) ne comprend pas ce qu'il lit	



# VERSCHIEDENES - OTHER - DIVERS

## EUROPÄISCHE ABITURPRÜFUNG 1986 EUROPEAN BACCALAUREATE 1986 BACCALAUREAT EUROPEEN 1986

Vorsitzender der Prüfungsausschusses der Abiturprüfung 1986  
Chairman of the 1986 Baccalaureate  
Président du Jury du Baccalauréat 1986  
Hr. professor Morten NØJGAARD  
dr. phil. Romansk Institut  
Odense Universitet

Zur Abiturprüfung 1986 stellten sich insgesamt 826 Schüler der Europäischen Schulen von Luxemburg, Brüssel I, Mol, Varese, Karlsruhe, Bergen, Brüssel II, Culham und München.

Von diesen Kandidaten bestanden 753 d.h. 91,2 %.

Für die einzelnen Schulen ergaben sich folgende Ergebnisse :

In all 826 candidates from the European Schools in Luxembourg, Brussels I, Mol, Varese, Karlsruhe, Bergen, Brussels II, Culham and Munich sat the 1986 Baccalaureate examination.

Of these 753 or 91,2 % passed.

The results by school are given below :

Au total 826 candidats des Ecoles européennes de Luxembourg, Bruxelles I, Mol, Varese, Karlsruhe, Bergen, Bruxelles II, Culham et Munich se sont présentés aux épreuves du Baccalauréat 1986.

De ces candidats, 753 ont été reçus, c'est-à-dire 91,2 %.

Voici les résultats par école :

	Zahl der Kandidaten Number of candidates Nombre de candidats	Nicht bestanden Failed Refusés	Bestanden Passed Reçus	
Luxembourg	158	11	147 = 93	%
Bruxelles I	205	27	178 = 86,8	%
Mol	53	1	52 = 98,1	%
Varese	99	13	86 = 86,9	%
Karlsruhe	60	4	56 = 93,3	%
Bergen	47	6	41 = 87,2	%
Bruxelles II	122	5	117 = 95,9	%
Culham	42	3	39 = 92,9	%
Munich	40	3	37 = 92,5	%
	826	73	753 = 91,2	%

## BESTANDEN - PASSED - CANDIDATS REÇUS

### LUXEMBOURG

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
11 (11)	41 (44)	17 (18)	27 (31)	-	33 (34)	18 (20)	147 (158)

### BRUXELLES I

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
10 (10)	16 (19)	27 (31)	56 (64)	13 (14)	43 (50)	13 (17)	178 (205)

### MOL

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	16 (16)	-	18 (18)	-	4 (5)	14 (14)	52 (53)

### VARESE

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	23 (30)	3 (3)	8 (8)	-	39 (44)	13 (14)	86 (99)

### KARLSRUHE

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	26 (28)	-	17 (17)	-	10 (12)	3 (3)	56 (60)

### BERGEN

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	15 (16)	2 (4)	8 (10)	-	3 (3)	13 (14)	41 (47)

### BRUXELLES II

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	24 (24)	27 (27)	23 (25)	-	26 (28)	17 (18)	117 (122)

( ) Kandidaten - Candidates - Candidats

CULHAM

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	9 (9)	9 (10)	14 (16)	-	3 (3)	4 (4)	39 (42)

MUNICH

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	21 (22)	6 (8)	8 (8)	-	1 (1)	1 (1)	37 (40)

TOTAL

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
21 (21)	191 (208)	91 (101)	179 (197)	13 (14)	162 (180)	96 (105)	753 (826)

( ) Kandidaten - Candidates - Candidats

**EUROPÄISCHE ABITURPRÜFUNG  
EUROPEAN BACCALAUREATE  
BACCALAUREAT EUROPEEN**

Promotion	1959	'60	'61	'62	'63	'64	'65	'66	'67	'68	'69	'70	'71	'72	'73	'74	'75	'76	'77	'78	'79	'80	'81	'82	'83	'84	'85	'86	TOTAL
Luxembourg	23	26	17	18	33	29	35	25	36	50	55	39	55	38	50	60	69	63	73	105	87	117	107	112	107	115	140	147	1.831
Bruxelles I	-	-	-	-	-	36	41	57	76	71	74	83	91	82	103	97	106	124	114	158	162	185	196	158	180	196	178	2.727	
Mol	-	-	-	-	-	-	-	5	7	7	17	17	19	20	33	41	34	40	51	48	44	50	43	70	59	45	63	52	765
Varese	-	-	-	-	-	-	11	11	15	29	28	35	33	37	40	44	49	65	64	66	106	106	113	108	86	104	114	86	1.350
Karlsruhe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	4	6	12	11	18	20	15	29	27	32	40	34	34	30	35	39	55	56	500
Bergen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5	9	12	10	20	12	14	19	25	18	26	30	35	39	41	320
Bruxelles II	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60	74	90	108	117	449
Culham	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	15	30	22	39	114
Munich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	42	37	91
	23	26	17	18	33	65	87	98	134	160	178	180	215	193	253	274	283	341	341	423	458	517	511	572	565	650	779	753	8.147

# LISTE DES REUNIONS INTERSCOLAIRES QUI SE SONT TENUES AU COURS DE L'ANNEE 1985/86

- I. CONSEIL SUPERIEUR  
19 et 20 novembre 1985 - 22 et 23 avril 1986
- II. CONSEILS D'INSPECTION
  - Primaire : 17 et 18 septembre 1985 - 1er octobre 1985 - 29 janvier 1986 - 18 et 19 mars 1986
  - Primaire et secondaire : 2 octobre 1985 - 30 janvier 1986
  - Secondaire : 1er octobre 1985 - 3 octobre 1985 - 11 décembre 1985 - 31 janvier 1986 - 23 juin 1986 - 27 juin 1986
- III. COMITE ADMINISTRATIF ET FINANCIER  
20 septembre 1985 - 7 octobre 1985 - 18 octobre 1985 - 17 janvier 1986 - 7 février 1986 - 28 février 1986 - 12, 13 et 24 mars 1986 - 15 mai 1986
- IV. REUNION DES DIRECTEURS  
14 mai 1986
- V. REUNION DES ADJOINTS DES DIRECTEURS POUR LES CYCLES MATERNEL ET PRIMAIRE  
22 et 23 mai 1986
- VI. REUNION DES COMPTABLES  
30 juin, 1er et 7 juillet 1986
- VII. COMITE DU PERSONNEL  
30 septembre 1985 - 18 novembre 1985 - 17 et 18 janvier 1986 - 14 mars 1986 - 21 avril 1986 - 6 et 7 juin 1986
- VIII. REFORME DE L'ENSEIGNEMENT
  - a) Maternel et primaire : 7 et 8 novembre 1985 - 3 et 4 juin 1986
  - b) Secondaire : 4 octobre 1985 - 9 janvier 1986 - 21 mars 1986 - 27 mai 1986
  - c) Groupes de travail en liaison avec la réforme
    - Extension du "remedial teaching" : 11 septembre 1985 - 16 octobre 1985 - 11 décembre 1985 - 19 mars 1986
    - Introduction de l'ordinateur à l'école primaire : 21 et 22 octobre 1985 - 25 et 26 février 1986

- Commission des langues du cycle secondaire : 12 décembre 1985
- Réforme interne : 21 octobre 1985 - 5 et 6 mai 1986
- Formation continuée des enseignants du cycle primaire : 30 septembre 1985 - 24 février 1986
- Intégration des enfants handicapés : 14 octobre 1985

## IX. GROUPE DE TRAVAIL

- Durée du détachement : 4 juin 1986

## X. REUNIONS DES SPECIALISTES (1)

- Langue II à l'école primaire : 28 janvier 1986
- Physique : 29 novembre 1985 - 12 mai 1986
- Chimie : 30 novembre 1985 - 13 mai 1986
- Biologie : 22 novembre 1985 - 17 avril 1986 - 9 juin 1986
- Informatique : 10 janvier 1986
- Education physique : 27 et 28 février 1986 - 20 et 21 mars 1986
- Musique : 6 février 1986

(1) Cette liste n'est pas exhaustive. Elle comprend les réunions connues du comité de rédaction du Bulletin pédagogique.



**INHALTSVERZEICHNIS DER  
PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFTEN  
Nr. 92 bis 95**

**CONTENTS OF THE PEDAGOGICAL  
BULLETINS Nos 92 to 95**

**TABLE DES MATIERES DES BULLETINS  
PEDAGOGIQUES Nos 92 à 95**

**A. GLIEDERUNG - SCHEME - PLAN**

- I. BESCHLÜSSE DES OBERSTEN RATES
- I. DECISIONS OF THE BOARD OF GOVERNORS
- I. DECISIONS DU CONSEIL SUPERIEUR
  
- 1. Erweiterung der Europäischen Schulen
- 1. Enlargement of the European Schools
- 1. Elargissement des Ecoles européennes
  
- 2. Stunden- und Lehrpläne
- 2. Timetables and syllabuses
- 2. Horaires et programmes
  - a. Grundschule und Kindergarten
  - a. Primary and nursery
  - a. Primaire et maternel
  
  - b. Höhere Schule
  - b. Secondary
  - b. Secondaire
  
- 3. Abiturprüfung
- 3. Baccalaureate
- 3. Baccalauréat

- 4. Allgemeine Schulordnung der Europäischen Schulen
- 4. General rules of the European Schools
- 4. Règlement Général des Ecoles européennes
  
- 5. Reform
- 5. Reform
- 5. Réforme
  
- 6. Kriterien zur Einrichtung von Unterrichtsstunden
- 6. Criteria for the creation of classes
- 6. Critères de création de cours
  
- 7. Entschließung des Europäischen Parlaments zu den Europäischen Schulen
- 7. European Parliament Resolution on the European Schools
- 7. Résolution du Parlement européen sur les Ecoles européennes
  
- 8. Gründung einer Europäischen Schule
- 8. Setting-up of a European School
- 8. Création d'une Ecole européenne
  
- 9. Verschiedenes
- 9. Other
- 9. Divers
  
- II. BERICHTE, BESCHLÜSSE UND VORSCHLÄGE DER INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE
- II. THE BOARDS OF INSPECTORS : REPORTS, DECISIONS AND PROPOSALS
- II. RAPPORTS, DECISIONS ET PROPOSITIONS DES CONSEILS D'INSPECTION
  
- 1. Berichte
- 1. Reports
- 1. Rapports
  
- 2. Beschlüsse und Vorschläge
- 2. Decisions and proposals
- 2. Décisions et propositions
  
- III. BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES
- III. REPORT BY THE REPRESENTATIVE OF THE BOARD OF GOVERNORS
- III. RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPERIEUR
  
- IV. ARTIKEL
- IV. ARTICLES
- IV. ARTICLES
  
- 1. Stundenpläne - Lehrpläne - Pädagogische Beiträge
- 1. Timetables - Syllabuses - Educational ideas
- 1. Horaires - Programmes - Conceptions pédagogiques

- a. Allgemein
  - a. General
  - a. En général
  - b. Grundschule und Kindergarten
  - b. Primary and nursery
  - b. Primaire et maternel
  - c. Höhere Schule
  - c. Secondary
  - c. Secondaire
2. Verschiedenes
2. Other
2. Divers
- V. FACHLEHRERSITZUNGEN, FORTBILDUNG UND SEMINARE
- V. SPECIALISTS MEETINGS, COURSES AND SEMINARS
- V. REUNIONS DE SPECIALISTES, STAGES ET SEMINAIRES
- VI. NACHRICHTEN AUS DEN SCHULEN
- VI. NEWS FROM THE SCHOOLS
- VI. NOUVELLES DES ECOLES
- VII. PERSONALIA
- VIII. BIBLIOGRAPHIE
- VIII. BIBLIOGRAPHY
- VIII. BIBLIOGRAPHIE
- IX. STATISTIKEN
- IX. SOME FIGURES
- IX. STATISTIQUES
- X. VERSCHIEDENES
- X. OTHER
- X. DIVERS

## B. LISTE DER ERSCHIENENEN TEXTE INDEX OF ARTICLES ALREADY PUBLISHED INDEX DES TEXTES PARUS

- I. BESCHLÜSSE DES OBERSTEN RATES
- I. DECISIONS OF THE BOARD OF GOVERNORS
- I. DECISIONS DU CONSEIL SUPERIEUR
1. Erweiterung der Europäischen Schulen
1. Enlargement of the European Schools
1. Elargissement des Ecoles européennes
2. Stunden- und Lehrpläne
2. Timetables and syllabuses
2. Horaires et programmes
- a. Grundschule und Kindergarten
- a. Primary and nursery
- a. Primaire et maternel
- Remedial teaching à l'école primaire ..... N° 93 p. IV
- b. Höhere Schule
- b. Secondary
- b. Secondaire
- Syllabus in English as First Foreign Language  
(Secondary School : years 1 - 3) ..... N° 93 p. I
- Spanisch- und Portugiesischunterricht an den  
Europäischen Schulen ..... Nr 95 S. XIX
- Teaching of Spanish and Portuguese in the  
European Schools ..... N° 95 p. XIX
- Enseignement de l'espagnol et du portugais  
à l'Ecole européenne ..... n° 95 p. XIX
3. Abiturprüfung
3. Baccalaureate
3. Baccalauréat
- Ernennung des Vorsitzenden der Prüfungs-  
ausschüsse für die Abiturprüfung 1986 ..... Nr 95 S. I
- Appointment of the Chairman of the Examining  
Board for the 1986 Baccalaureate ..... N° 95 p. I
- Nomination du Président du Jury du Bacca-  
lauréat 1986 ..... N° 95 p. I
- Änderung der Durchführungsbestimmungen zur  
Ordnung der Europäischen Abiturprüfung ..... Nr 95 S. III
- Amendment of the Provisions for implementing  
the Regulations for the European Baccalaureate ..... N° 95 p. IV
- Modification du Règlement d'application pour le  
Règlement du Baccalauréat européen ..... n° 95 p. V

4. Allgemeine Schulordnung der Europäischen Schulen			
4. General rules of the European Schools			
4. Règlement Général des Ecoles européennes			
5. Reform			
5. Reform			
5. Réforme			
6. Kriterien zur Einrichtung von Unterrichtsstunden			
6. Criteria for the creation of classes			
6. Critères de création de cours			
7. Entschließung des Europäischen Parlaments zu den Europäischen Schulen			
7. European Parliament Resolution on the European Schools			
7. Résolution du Parlement européen sur les Ecoles européennes			
8. Gründung einer Europäischen Schule			
8. Setting-up of a European School			
8. Création d'une Ecole européenne			
9. Verschiedenes			
9. Other			
9. Divers			
Nomination de deux membres des Conseils d'inspection	n°	93	p. IV
Nomination du Représentant du Conseil supérieur	n°	93	p. IV
Nomination de l'Adjoint du Représentant du Conseil supérieur	n°	93	p. IV
Nomination du Directeur de l'Ecole européenne de Bruxelles I	n°	93	p. IV
Prise de fonction de l'Adjointe du cycle primaire à l'Ecole européenne de Luxembourg	n°	93	p. IV
Ernennung von vier Mitgliedern der Inspektionsausschüsse	Nr	95	S. II
Appointment of four members of the Boards of Inspectors	N°	95	p. II
Nomination de quatre membres des Conseils d'inspection	n°	95	p. II
Einteilung des Schuljahres in zwei Halbjahre	Nr	95	S. VI
Division of the school year into two semesters	N°	95	p. VI
Partage de l'année scolaire en deux semestres	n°	95	p. VI
Einrichtung von Nachführkursen	Nr	95	S. VII
Organization of catching-up classes	N°	95	p. XI
Organisation des cours de rattrapage	n°	95	p. XV
Organisation der Betreuung und Beratung an den Europäischen Schulen	Nr	95	S. XXI
Organization of assistance and guidance in the European Schools	N°	95	p. XXIX
Organisation de l'encadrement et de la guidance dans les Ecoles européennes	n°	95	p. XXXV

II. BERICHTE, BESCHLÜSSE UND VORSCHLÄGE DER INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE			
II. THE BOARDS OF INSPECTORS : REPORTS, DECISIONS AND PROPOSALS			
II. RAPPORTS, DECISIONS ET PROPOSITIONS DES CONSEILS D'INSPECTION			
1. Berichte			
1. Reports			
1. Rapports			
Bericht des Vorsitzenden des Inspektionsausschusses für den Sekundarbereich für das Schuljahr 1984-1985	Nr	93	S. 45
Report by the Chairman of the Board of Inspectors (secondary) for the 1984/1985 school year	N°	93	p. 50
Rapport du Président du Conseil d'inspection du cycle secondaire pour l'année scolaire 1984-1985	n°	93	p. 55
Bericht des Vorsitzenden des Inspektionsausschusses für die Grundschule und den Kindergarten für das Schuljahr 1984-1985	Nr	93	S. 60
Report by the Chairman of the Board of Inspectors (primary and kindergarten) for the 1984/1985 school year	N°	93	p. 67
Rapport du Président du Conseil d'inspection des cycles primaire et maternel (enseignement fondamental) pour l'année scolaire 1984-1985	n°	93	p. 73
2. Beschlüsse und Vorschläge			
2. Decisions and proposals			
2. Décisions et propositions			
Sitzungen der Inspektionsausschüsse (1., 2. und 3. Oktober 1985)	Nr.	92	S. 70
Meetings of the Board of Inspectors (1st, 2nd and 3rd October 1985)	N°	92	p. 73
Réunions des Conseils d'inspection (1, 2 et 3 octobre 1985)	n°	92	p. 76
Sitzungen der Inspektionsausschüsse (29., 30. und 31. Januar 1986)	Nr	94	S. 24
Réunions des Conseils d'inspection (29, 30 et 31 janvier 1986)	n°	94	p. 29
III. BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES			
III. REPORT BY THE REPRESENTATIVE OF THE BOARD OF GOVERNORS			
III. RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPERIEUR			
Aus dem Bericht des Vertreters des Obersten Rates			
Extract from the report of the Representative of the Board of Governors	Nr	95	S. 20
Extraits du rapport de Représentant du Conseil supérieur	N°	95	p. 27
	n°	95	p. 34

IV. ARTIKEL  
IV. ARTICLES  
IV. ARTICLES

1. Stundenpläne - Lehrpläne - Pädagogische Beiträge				
1. Timetables - Syllabuses - Educational ideas				
1. Horaires - Programmes - Conceptions pédagogiques				
a. Allgemein				
a. General				
a. En général				
Some reflections on the Swan report (M. Hart - Directeur Luxembourg)	N°	92	p. 6	
Onderwijsinnovatie : een immense opdracht ! (Bert Vermeulen - Mol)	nr.	92	blz. 53	
Innovation de l'enseignement : une mission difficile ! (Bert Vermeulen - Mol; traduction de Hilde Spagnol)	n°	92	p. 62	
Bertrand Russell - Educationist for peace : an appraisal (C.R. Burn - Munich)	N°	93	p. 5	
So what does happen in the music lesson ? (David Bullock - Luxembourg)	N°	94	p. 6	
L'enseignement comme conversion (Marc Bochet - Bruxelles I)	n°	94	p. 8	
A proposito di processo educativo (Aldo Marchesini - Karlsruhe)	N°	94	p. 11	
b. Grundschule und Kindergarten				
b. Primary and nursery				
b. Primaire et maternel				
Scrivo con dieci dita (Paola Sacchi - Varese)	No	92	p. 29	
Dix doigts pour écrire (Paola Sacchi - Varese)	N°	92	p. 33	
Where are we going with E.F.L. teaching ? (Julia Leigh - Brussels I)	N°	92	p. 37	
Gezamenlijke activiteit : kleuters - 1e klassers (A. Dragt - M. Geurts - J. Duijves - Bergen)	nr.	94	blz. 22	
Class Pet (Colin Black - Brussels I)	N°	95	p. 7	
c. Höhere Schule				
c. Secondary				
c. Secondaire				
"Vademecum" per l'organizzazione dei corsi d'aggiornamento (Romolo Vitelli - Varese)	No	92	p. 10	
Unterrichtsprojekt "Waldsterben" an der Europäischen Schule Mol (Raimund Becker - Mol)	Nr	92	S. 44	
Quand l'abstrait devient concret - Le champ des lutins I (Paul Nijns - Mol)	n°	92	p. 46	
Observations on the physics syllabus in years 6 and 7 (K. Bussweiler - Munich)	N°	93	p. 19	
Anmerkungen zum Lehrplan für Physik in den Klassen 6 und 7 (K. Bussweiler - München)	Nr	93	S. 21	
Remarques au sujet du programme de Physique des classes 6 et 7 (K. Bussweiler - Munich)	n°	93	p. 23	

Quand l'abstrait devient concret - Regards en arrière (P. Nijns - Mol)	n°	93	p. 37
Quand l'abstrait devient concret : Le champ des lutins II (P. Nijns - Mol)	n°	94	p. 15
Quand l'abstrait devient concret : Le Plan Structuré (Paul Nijns - Mol)	n°	95	p. 9

2. Verschiedenes  
2. Other  
2. Divers

Ein Schüleraustausch, lohnt sich das ? (Hans von Egidy - ehemaliger Schüler der Europäischen Schule München)	Nr	92	S. 43
Culham calling ... (Colin Hannaford - Culham)	N°	92	p. 69

V. FACHLEHRERSITZUNGEN, FORTBILDUNG UND SEMINARE  
V. SPECIALISTS MEETINGS, COURSES AND SEMINARS  
V. REUNIONS DE SPECIALISTES, STAGES ET SEMINAIRES

Wereldoriëntatie (Henk Mensing - Mol)	nr.	92	blz. 79
Pedagogische Stage 1984-85 vanaf woensdag 14 t/m zaterdag 17 november	nr.	92	blz. 85
Report of the in-service course for physics teachers in Han-sur-Lesse : 7.12.84 to 9.12.84 (K. Bussweiler - G. Hahn - G. Schmitt)	N°	93	p. 25
Stage des professeurs de physique à Han-sur-Lesse du 7.12 au 9.12.1984 (K. Bussweiler - G. Hahn - G. Schmitt)	n°	93	p. 27
Tagung der Physiklehrer der Europäischen Schulen in Han-sur-Lesse vom 7.12 - 9.12. 1984 (K. Bussweiler - G. Hahn - G. Schmitt)	Nr	93	S. 29
Chemists at Esneux (J.A. Plewes - Luxembourg)	N°	93	p. 31
Rapport sur la réunion des professeurs de biologie à Esneux les 27 et 28.3.1985 (J. Watson - St. Weinberg - Luxembourg)	n°	93	p. 34
Compte rendu du stage de travaux manuels du 10 juillet 1985	n°	93	p. 79
Protokoll des Fortbildungskurses Musik - 8. bis 11. Juli 1985	Nr	93	S. 81
In-Service Training 1985 - A report for the Working Party of the Reform Committee (Ole Seyffart Sørensen - Deputy Head - Culham)	N°	94	p. 34
Bericht über die Fortbildungsveranstaltung für Kindergarten und Grundschule an der Europäischen Schule München (Jürgen Kirchner - Stellvertretender Direktor - München)	Nr	94	S. 36
Report on the in-service music course (21 - 23 February 1986)	N°	95	p. 18

VI. NACHRICHTEN AUS DEN SCHULEN  
VI. NEWS FROM THE SCHOOLS  
VI. NOUVELLES DES ECOLES

Ehemalige Lehrer der Europaschule Brüssel trafen sich in Worpsswede (Paul Harald - Lilienthal) .....	Nr	94	S. 23
Teatro "La Cueva" Mexico : Europäische Schule Karlsruhe und Erdbeben in Mexico .....	Nr	95	S. 41

VII. PERSONALIA

Willy PETRY a pris sa retraite .....	n°	92	p. 89
Herr WORN ist in den Ruhestand getreten .....	Nr	92	S. 90
Décès de deux anciens membres du Conseil d'inspection des Ecoles européennes : M. DOEHNER et M. VANDERVEIKEN .....	n°	92	p. 91
Arrivées et départs d'enseignants aux Ecoles européennes de Luxembourg, Bruxelles I, Bruxelles II, Mol, Bergen, Karlsruhe, Culham, Munich .....	n°	92	pp. 112 à 118
Au revoir, Monsieur Schmit (Yvon Heumann - Directeur de l'Ecole européenne de Munich) ..	n°	94	p. 4
Arrivées et départs d'enseignants à l'Ecole européenne de Varese - année scolaire 1985/1986 .....	n°	94	p. 41
In memoriam : Gaston Dethier .....	n°	95	p. 5
Hommage à Jean Herbet .....	n°	95	p. 43

VIII. BIBLIOGRAPHIE  
VIII. BIBLIOGRAPHY  
VIII. BIBLIOGRAPHIE

IX. STATISTIKEN  
IX. SOME FIGURES  
IX. STATISTIQUES

Europäische Abiturprüfung 1985 .....	Nr	92	S. 92
European Baccalaureate 1985 .....	N°	92	p. 92
Baccalauréat européen 1985 .....	n°	92	p. 92
<b>ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ BACCALAUREAT 1985. (ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ - Βρυξέλλες I) .....</b>	n°	93	p. 11
Statistical breakdown of the examination results for the 1985 European Baccalaureate (E. Panayotou - Brussels I) .....	N°	93	p. 17
Analyse statistique des résultats des examens pour le Baccalauréat 1985 (E. Panayotou - Bruxelles I) .....	n°	93	p. 18

X. VERSCHIEDENES  
X. OTHER  
X. DIVERS

Liste des réunions interscolaires qui se sont tenues au cours de l'année 1984-1985 .....	n°	92	p. 96
Inhaltsverzeichnis der Pädagogischen Zeit- schriften Nr 84 bis 91 .....	Nr	92	S. 98
Contents of the pedagogical bulletins Nos 84 to 91 .....	N°	92	p. 98
Table des matières des bulletins pédagogiques Nos 84 à 91 .....	n°	92	p. 98

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

## ECOLE EUROPEENNE DE BERGEN

Ecole primaire

*Départ* : GOBERT Robert, instituteur belge francophone muté à l'Ecole européenne de Luxembourg.

*Arrivées* : Mme Michèle LEMAIRE, institutrice francophone, remplaçante de M. GOBERT  
Miss CLAPMAN Deborah, primary teacher  
Miss HOLLIDAY Claudia, nursery teacher  
Mev. SMOLDERS Josephine, kleuterleidster

## ECOLE EUROPEENNE DE BRUXELLES II

### 1. Départs

*a) cycle maternel :*

Madame Ippolita PEDINI, de nationalité italienne, retournée dans son pays d'origine.

*b) cycle primaire :*

Monsieur Horst GRIMM, de nationalité allemande, a été rappelé dans son pays.

Madame Ingrid KÜHLWEIN, de nationalité allemande, a été rappelée dans son pays.

Monsieur Pier Luigi PEDINI, de nationalité italienne, retourné dans son pays.

*c) cycle secondaire :*

Monsieur Théo BERGHS, de nationalité belge, muté à l'Ecole européenne de Bergen.

Monsieur Günther SCHÄFER, de nationalité allemande, retourné dans son pays d'origine.

Madame Mara BOZZOLATI, de nationalité italienne, a donné sa démission.

### 2. Arrivées

*a) cycle maternel :*

Madame Frances BILL, de nationalité britannique  
Madame Maria Teresa DE MENDIA DE CASTRO, de nationalité portugaise.

*b) cycle primaire :*

Monsieur Hans-Reiner SCHWARZBECK, de nationalité allemande.  
Monsieur Edwin BEUGEL, de nationalité allemande.  
Madame Pamela HODGSON, de nationalité britannique.  
Madame Laura MARCHI, de nationalité italienne.  
Madame Gracia Regina SERVO CARDOSO LAMBIZA, de nationalité portugaise.  
Madame Garrido Maria DA CONCEICAO GONCALVES, de nationalité portugaise.

*c) cycle secondaire :*

Monsieur Roland SMOLDERS, de nationalité belge, muté de l'Ecole européenne de Bergen.  
Monsieur Jürgen FREIGANG, de nationalité allemande.  
Monsieur Zénon SAUCEZ, de nationalité belge, muté de l'Ecole européenne de Varese.  
Monsieur Marc ROOSEN, de nationalité belge, muté de l'Ecole européenne de Mol.  
Monsieur Casimo DE BENEDICTIS, de nationalité italienne, muté de l'Ecole européenne de Mol.  
Madame Maria Elena MEDEIROS LINO DE SOUZA, de nationalité portugaise.

**Décès :** Monsieur Jean HERBET, décédé le 17.7.1986.  
Madame ROGALLA, médecin scolaire

**Naissances :** Lawrence PHILLIPS, le 19.4.85  
Laurent KLEIN, le 23.3.86

## EUROPEAN SCHOOL CULHAM

### a) Primary Section

#### *Departures*

- Herr Helmut van KAMPEN (D) to the European School, Varese
- Mr Arthur PEACE got his retirement.

#### *New colleagues*

- Mlle Linette GASQUET (F) from Ecole primaire Massion Mixte, La Rochelle, France.
- Mr Peter DODDS (GB) from British Forces School Naples, Italy.
- Herr Michael HERTZ (D) from the Lenau Schule, West-Berlin.

#### *Marriages*

Mej. H. TOMASSEN married Mr Anthony THRESHER on 19 August 1986.  
Last year we forgot to announce the marriage of Mr Helmut van KAMPEN to Miss Anke KIRCHHOFF on 21 December 1984.

#### *Births*

To Mr and Mrs Anne and John DAY a son Toby on 28 April 1986.

### b) Secondary section

#### *Births*

To Wyn and Janet GUNERATNE (GB), a son RORY on 5th June 1986  
To Günther and Ulla SCHMIEDT (D), a son JOSCHA TAPANI on  
17th May 1986

#### *Marriages*

Françoise DEROLEZ (B) to Mr. Peter Sutch in July 1986.

#### *Departures*

Nico BARNAS (NI) to the European School BERGEN  
Helmut DOMNIK (D) to the European School BRUSSELS I  
Danny MANGUETTE (B) to the European School MUNICH  
Gudrun KAPER (D) has returned to GERMANY  
Petra RUGER (D) has returned to GERMANY  
Brigitte STACHE (D) has returned to GERMANY  
Renate THEISSEN (D) to the European School, BRUSSELS I  
Françoise SUTCH (B) to the European School, VARESE

#### *Arrivals*

Monique DELVEAU (B) from A.R. BÜTGENBACH BELGIUM  
Helmut FIETZEK (D) from Oskar-von-Millar-Gymnasium, München  
Werner KLAGES (D) from Liselotte-Gymnasium, Mannheim  
Wolfgang KNOPP (D) from Peter-Vischer-Schule, Nürnberg  
Gudrun KRAEMER-MUELLER (D) from Goethe-Gymnasium, Frankfurt  
Louis PAVAGEAU (F) from Lycée Artaud, Marseille  
Emmy PLOOIJ (NI) from the European School, Karlsruhe  
Peter SAUTTER (D) from Gymnasium Untervieden, Sindelfingen

## ECOLE EUROPEENNE DE KARLSRUHE

### Départs :

#### *Primaire :*

Monsieur Erwin BOETTCHER, de nationalité allemande,  
rappelé par son gouvernement

#### *Secondaire :*

Monsieur Volker DOLL, de nationalité allemande,  
rappelé par son gouvernement  
Madame Anna-Maria PERONE, de nationalité italienne,  
mutée à sa demande à l'Ecole de Varese  
Madame Emma PLOOY, de nationalité néerlandaise,  
mutée à sa demande à l'Ecole de Culham  
Monsieur Arthur VERMEERSCH, de nationalité belge,  
admis à faire valoir ses droits à la retraite

### Arrivées :

#### *Primaire :*

Madame Maria STRUNK, de nationalité allemande

#### *Secondaire :*

Monsieur Gerrit GERRITSEN, de nationalité néerlandaise  
Monsieur Josef SCHMIDT, de nationalité allemande  
Monsieur MOLLE, de nationalité belge

## ECOLE EUROPEENNE DE LUXEMBOURG

### 1. Départs

#### *a) cycle maternel : -*

#### *b) cycle primaire :*

Madame Monika HAMPE, de nationalité allemande  
Monsieur Pier Celeste MARCHETTI, de nationalité italienne  
Madame RANTZAU-HOS Nelly, de nationalité belge  
Mademoiselle Frances SMITH-PHILIP, de nationalité britannique  
Monsieur Dimitris THEODORIDIS, de nationalité grecque  
Madame Carla WERCOLLIER-BONDANINI, de nationalité italienne

#### *c) cycle secondaire :*

Madame Calliopi ANDROULIDAKI, professeur de lettres,  
de nationalité grecque  
Monsieur Jean BONNEFOUS, professeur de mathématique,  
de nationalité française  
Mademoiselle Christine GERARDIN, professeur de lettres,  
de nationalité française  
Monsieur Gerrit LAMMENS, professeur de lettres,  
de nationalité néerlandaise  
Madame Maria LOZZI, professeur de mathématique et sciences,  
de nationalité italienne  
Monsieur Ivar LYHNE, professeur de mathématique et de physique,  
de nationalité danoise  
Monsieur Louis MAUREIL, professeur de mathématique,  
de nationalité française



Monsieur Luciano SPINELLI, professeur de lettres,  
de nationalité italienne  
Monsieur Karl-Otto TUSCHY, professeur de mathématique et  
physique, de nationalité allemande  
Monsieur Aart VAN HEUSDEN, professeur de lettres,  
de nationalité néerlandaise

## 2. Arrivées

### a) cycle maternel :

Madame Maria Angels DONAT i RIGAU, de nationalité espagnole  
Mademoiselle Ana Marina VERMELHO, de nationalité portugaise

### b) cycle primaire :

Madame Maria Altiva ALMEIDA DE CARVALHO, de nationalité  
portugaise  
Monsieur Robert GOBERT, de nationalité belge  
Monsieur Andrew MOSS, de nationalité britannique  
Monsieur Palle Seier PEDERSEN, de nationalité danoise  
Monsieur Marcelo ROJO FERNANDEZ, de nationalité espagnole  
Monsieur Wolfgang ROTHMUND, de nationalité allemande  
Madame Gigliola ROSSELLI, de nationalité italienne  
Monsieur Christos SKRETTAS, de nationalité grecque

### c) cycle secondaire :

Madame Christina ARGYROPOULOU, prof. de matières littéraires,  
de nationalité grecque  
Monsieur Giorgio BENVENU'-PASINI, prof. de mathématique et  
sciences, de nationalité italienne  
Monsieur Serge BOUCHER, prof. de mathématique,  
de nationalité belge  
Monsieur Jean-Christophe COLLIGNON, prof. de lettres,  
de nationalité française  
Madame Natalina DA COSTA ALVES MARTINS FRANCO,  
prof. de lettres, de nationalité portugaise  
Mademoiselle Maria Concepcion GARCIA MARTINEZ,  
prof. de mathématique et sciences, de nationalité espagnole  
Monsieur Karlheinz HOFMAN, prof. de mathématique et physique,  
de nationalité allemande  
Monsieur Josef LAFLEUR, prof. de matières littéraires,  
de nationalité néerlandaise  
Monsieur José Luis LOPEZ NARRILLOS, prof. de lettres,  
de nationalité espagnole  
Monsieur Jean-Paul MASCLE, prof. de mathématique,  
de nationalité française  
Monsieur FIGUEIRA PAIS DE MELO Antonio João,  
prof. de mathématique, de nationalité portugaise  
Monsieur Giuseppe PORTA, prof. de matières littéraires,  
de nationalité italienne  
Monsieur Jens THORSEN, prof. de mathématique et physique,  
de nationalité danoise

## ECOLE EUROPEENNE DE MOL

**Cycle maternel :** néant

**Cycle primaire :**

*Arrivées :*

Herr Walter SCHÄFER, de nationalité allemande, venant de  
Lindau / Bodensee (Bayern)  
Signor Ernesto FUCCI, de nationalité italienne, venant d'Algérie où  
il a enseigné à Constantine

*Départ :*

Herr Siegfried HESS, de nationalité allemande, a été rappelé dans  
l'enseignement national

## EUROPEAN SCHOOL MUNICH

**Primary Section**

*Two colleagues left us in July 1986 :*

- Miss Helga BÖHM (D) rejoined the national system.
- Mr Andrew MOSS (GB) moved to the European School in Luxembourg.

*Two new colleagues joined us in September :*

- Miss Ingrid KLEINMANN (D), from the John-F-Kennedy Schule, Münster,
- Miss Elizabeth FELL (GB), from Bonaly Primary School, Edinburgh.

## SCUOLA EUROPEA DI VARESE

**Materna - Primaria**

*Insegnanti partiti :*

Sig.ra Anja KRÜGER-BERTOLINI, di nazionalità tedesca.  
Richiamata dal suo Governo, lascia per sempre la scuola e si  
dedica alla sua famiglia.  
Sig. Antonio SALVEMINI, di nazionalità italiana.  
Ha lasciato la nostra Scuola per dirigere un Istituto-Convitto a  
Laveno Mombello (Va).

*Insegnanti nuovi :*

Sig. H. VAN KAMPEN, di nazionalità tedesca.  
Proveniente dalla Scuola europea di Culham, sostituisce la  
sig.ra A. Krüger-Bertolini.  
Insegna in una l' elem. presso la sezione distaccata di Brebbia.  
Sig.ra Cecilia COSTANTINI, di nazionalità italiana.  
Proveniente della Scuola Europea di Bergen.

**Redaktionskomité - Redaktionsausschuss**  
**Ἐπιτροπή Συντάξεως**  
**Editorial Committee - Comité de Redacción**  
**Comité de Rédaction - Comitato de Redazione**  
**Redaktiecomité - Comité de Redacção**

M. HEUMANN :	Directeur de l'Ecole européenne de Munich
M. MAGHIELS :	gewezen Directeur van de Europese School te Karlsruhe.
M. Mac ARDLE :	Teacher at the European School Brussels II.
M. MORO :	Insegnante alla Scuola Europea di Bruxelles I.
M. PINCK :	Adjoint 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 Ἀνταποκριτής**  
**Local Correspondents - Correspondances locales**  
**Correspondants locaux - Corrispondenti locali**  
**Plaatselijke correspondenten - Correspondentes locais**

**LUXEMBOURG :**

<b>BRUXELLES/BRUSSEL I :</b>	M. P. BURE
<b>MOL :</b>	M. P. PURBRICK et M. W. VOGELEER
<b>VARESE :</b>	M. G. DISPAUX et Mme A. CASTORO in MAURO
<b>KARLSRUHE :</b>	M. A. GERAUELLE
<b>BERGEN :</b>	Mme M. LEMAIRE et M. M.T.P. van BUIJTENEN
<b>BRUXELLES/BRUSSEL II :</b>	Mr. L. Mac ARDLE
<b>MÜNCHEN :</b>	M. M. COOK et M. R. GOOSEY
<b>CULHAM :</b>	Mr. C. DODDS et Mej. Fr. ZOETHOUT

Ansvarer 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.

Le responsabilité de los artículos firmados recae exclusivamente en sus autores.

Les articles signés engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.

Gli autori assumono la piena responsabilità dei propri articoli.

De gesigndeerde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.

Os artigos assinados são da inteira responsabilidade dos autores.