

SCHOLA EUROPAEA



The European School Brussels II in the Childrens' Village near Tirumangalam (Madurai) in August 1987

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° 99

XII - 1987

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

IN MEMORIAM : AUGUSTE LIBOTTON	4
PROPOS SUR LE BACCALAUREAT EUROPEEN (R. Demousselle - Bruxelles II)	5
FILOSOFIE VAN HET BASISONDERWIJS - Een analyse van de vragenlijsten van de werkgroep (B. Vermeulen - Mol)	11
Philosophie de l'enseignement à l'école primaire - Analyse des questionnaires du groupe de travail (traduction de J. Boithias - Mol)	14
Philosophie des Unterrichts im Kindergarten und in der Grundschule - Zusammenfassung der Umfrage der Arbeitsgruppe (Übersetzung Ch. Ruehl - Mol)	17
QUAND L'ABSTRAIT DEVIENT CONCRET : L'ESPACE PLAN DES LUTINS I (P. Nijns - Mol)	23
IL CONCETTO DI ANALISI IN FILOSOFIA E PEDAGOGIA (A. Marchesini - Karlsruhe)	30
RUN EUROPE : MAY 9th - MAY 14 th 1987 (N. Lamp - Varese)	37
DIE EUROPÄISCHE SCHULE VARESE AUF WELTREKORDJAGD (N. Lamp - Varese)	45
REUNIONS DES CONSEILS D'INSPECTION (29, 30 septembre et 1er octobre 1987)	46
VERSCHIEDENES - OTHER - DIVERS Europäische Abiturprüfung 1987 European Baccalaureate 1987 Baccalauréat européen 1987	51
LISTE DES REUNIONS INTERSCOLAIRES QUI SE SONT TENUES AU COURS DE L'ANNEE 1986/87	55
INHALTSVERZEICHNIS DER PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFTEN NR. 96 bis 98	57
CONTENTS OF THE PEDAGOGICAL BULLETINS Nos 96 to 98	57
TABLE DES MATIERES DES BULLETINS PEDAGOGIQUES n° 96 à 98	57
NEUES AUS DEN SCHULEN	66
NEWS FROM THE SCHOOLS	66
NOUVELLES DES ECOLES	66
- Ecoles européennes de : Bergen	66
Bruxelles I	66
Bruxelles II	68
Culham	69
Karlsruhe	70
Luxembourg	71
Mol	72
Munich	72
Varese	73
PERSONALIA	
In memoriam : Dr. Felix KÖRBER	74

IN MEMORIAM

AUGUSTE LIBOTTON, 8 juillet 1922 - 21 juillet 1987



La triste nouvelle nous est parvenue brutale, inattendue, inexorable : Monsieur Libotton n'est plus. Sa brusque disparition a causé dans les milieux les plus divers une vive émotion.

C'est le 21 juillet, jour de la fête nationale qu'Auguste Libotton a prononcé ses dernières paroles lors d'un ultime discours. Cette journée peut certes être considérée comme un symbole de ses convictions. Les nombreuses marques de sympathie ont prouvé qu'un grand homme s'en est allé...

Auguste Libotton se consacra principalement à la pédagogie; dès 1956 il fut demandé pour créer et diriger l'école privée du C.E.N./S.C.K. Il devint le Directeur-adjoint de l'Ecole européenne de Mol, poste qu'il occupa jusqu'à sa retraite en 1982.

Son nom restera attaché aux Heures européennes et la mathématique moderne pour l'Enseignement de base et dont il fut le coordinateur.

Il mena à bien tout ce qu'il entreprit. Avec discrétion, simplicité, beaucoup de tact, il a accompli sa tâche avec autant de conscience que de compétence.

Cette compétence, son érudition, sa conscience professionnelle doublée d'une vaste culture générale, son savoir étaient indissolublement liés à son savoir-faire et à sa manière d'être avec ses collaborateurs. Ses interventions étaient claires et précises. Il était toujours disponible et au service de ses collègues. Aucun problème touchant à l'enseignement ne le laissa indifférent.

Sa courtoisie, son engagement à l'esprit européen et à l'égard de la jeunesse européenne resteront gravés dans notre mémoire.

Je voudrais, ici, au nom de tous ceux qui l'ont connu, apprécié, rendre un dernier hommage pour l'idéal qu'il a servi et nous garderons de lui le souvenir d'un homme simple, actif et généreux, éducateur de talent, humaniste européen ayant aimé son pays.

A Madame Libotton, à sa famille, la rédaction présente ses condoléances les plus émues.

W. VOGELEER
(Mol)

PROPOS SUR LE BACCALAUREAT EUROPEEN

Puisque le "Bulletin pédagogique" se veut une tribune pour les enseignants des Ecoles européennes, je voudrais, en cette fin d'année scolaire 1986-87, lui confier quelques réflexions, commentaires et propositions qui pourraient être, je l'espère, autant d'"éléments d'entretien" avec des professeurs qui, comme moi, enseignent le français, langue de base ou langue étrangère.

Je suis loin d'être le premier à mettre en cause le barème personnel de notation ou d'évaluation de certains correcteurs extérieurs dont les exigences et les habitudes nationales sont en désaccord avec celles du baccalauréat européen, que d'autres correcteurs comprennent, assimilent et adoptent pourtant fort bien.

Nombreux sont les collègues qui, depuis des années, ont exprimé à ce sujet leur insatisfaction, leur déception, voire leur indignation. On a fréquemment déclaré que si, en section française (ou pour des épreuves de français langue étrangère), le correcteur extérieur est Français, sa note est souvent sensiblement plus basse que celle du professeur titulaire, même Français lui aussi. Par contre, si le correcteur extérieur est Belge ou Luxembourgeois, les écarts sont généralement réduits, et la différence de moyenne sur une classe entière est minime.

Aussi, presque toujours, le professeur préfère-t-il avoir à faire à un correcteur extérieur belge ou luxembourgeois, qui évalue et note, en général, selon des normes proches de celles appliquées à l'Ecole européenne, tandis que trop de correcteurs français semblent ignorer - ou même refuser - l'équivalence du 6 sur 10 "européen" avec le 10 sur 20 français, l'un et l'autre qualifiés officiellement de "passable", selon l'"Annexe au Statut de l'Ecole européenne portant Règlement du Baccalauréat européen" sous le titre "Equivalence avec les études secondaires nationales". Certains correcteurs français, de leur propre aveu, croient que pour obtenir le bac européen, il faut une "mention", c'est-à-dire un 12 sur 20 français !

Une telle distorsion dans les notes compromet le principe mais surtout la réalité de l'harmonisation des résultats entre les différentes sections linguistiques et même au sein d'une section, voire d'une classe, lorsque les élèves n'ont pas le même correcteur extérieur.

Les diverses traditions nationales de notation contribuent donc, dans une certaine mesure, à l'inégalité des diplômes. De surcroît, un autre facteur joue un rôle important à cet égard : c'est la performance que les correcteurs ou les examinateurs attendent de la part des candidats.

Entendons-nous bien ! Le baccalauréat européen assure l'équivalence dans les douze pays membres de la C.E.E. et même dans certains autres, avec les diplômes ou certificats nationaux qui sanctionnent la fin des études secondaires.

Il importe donc de sauvegarder sa valeur aux yeux de tous. Mais cet impératif n'implique pas l'exigence envers le bachelier européen de qualités supérieures à celles que l'on considère comme normales chez un élève qui achève ses études secondaires générales dans une école nationale. Ceux qui dénigrent le baccalauréat européen justifient leur mépris en affirmant que ce diplôme s'obtient bien trop facilement puisque, chaque année, près de 9 candidats sur 10 sont reçus bacheliers. Ils ignorent ou nient deux faits qui leur donnent tort : le premier, c'est que la sélection au fil du parcours scolaire ne conduit à l'entrée en classe terminale que des élèves normalement aptes à en sortir diplômés à la fin de l'année; le second, c'est que les bacheliers européens ne réussissent pas moins bien, au contraire, que la plupart des étudiants nantis d'un autre diplôme d'enseignement secondaire.

Bien entendu, l'appréciation d'une réponse écrite ou orale est toujours une opération subjective, et il est vain d'espérer l'accord parfait dans tous les cas. Mais l'accord a tout de même de plus grandes chances de se réaliser entre des personnes qui ont des exigences à peu près semblables, des critères d'évaluation et un barème de notation à peu près équivalents. C'est pourquoi le choix des correcteurs et des examinateurs extérieurs est très important pour assurer autant que possible entre les bacheliers de toutes sections, le principe de l'harmonisation du diplôme.

Selon les textes officiels, "les examinateurs extérieurs sont choisis pour leurs compétences particulières dans une ou plusieurs matières formant l'objet des épreuves écrites ou orales. - Ils doivent satisfaire aux conditions requises par leur pays d'origine pour être nommés membres de jurys équivalents. - Ils doivent connaître au moins deux des langues enseignées dans les Ecoles européennes. - Ils sont nommés par le Conseil supérieur sur proposition des parties contractantes" (c'est-à-dire, en fait, sur proposition de l'Inspecteur de leur nationalité).

Il est encore précisé par ailleurs que "Le premier jour de la correction des épreuves écrites, chaque Inspecteur attirera l'attention des examinateurs extérieurs de son pays sur la procédure de délibération et sur la nécessité de prendre leurs responsabilités et de juger les candidats selon leurs convictions".

Ainsi donc, s'il en croit les dispositions officielles, le professeur à l'Ecole européenne est assuré que le correcteur ou l'examineur extérieur est compétent dans sa matière, qu'il est plurilingue, et qu'il a été parfaitement mis au courant, avant les épreuves, de tout ce qu'il doit savoir pour apprécier celles-ci comme il convient.

Et pourtant, je ne suis pas seul à me demander, par exemple, si certains correcteurs extérieurs n'apprécient pas les réponses ou les compositions de français langue étrangère comme s'il s'agissait d'épreuves de langue maternelle, tant la sévérité de leur notation semble trahir le manque de pratique de l'enseignement d'une langue étrangère.

Mais après tout, pourra-t-on objecter, l'écart n'est jamais catastrophique, puisque s'il excède deux points, il est prévu que "l'inspecteur responsable, après avis éventuel d'un spécialiste, fera appel à un troisième correcteur, et que la

note finale à attribuer à l'épreuve qui a fait l'objet d'une triple correction, sera la moyenne des deux notes les plus proches". (On peut s'interroger ici sur la nature et l'origine de ce "spécialiste" éventuellement consulté par l'Inspecteur responsable, et différent, semble-t-il, du troisième correcteur...) Ce qui est certain, c'est que la note de l'élève peut être attribuée, en fin de compte, par deux correcteurs extérieurs moins aptes que le professeur titulaire à apprécier une prestation en langue vivante.

Indépendamment du résultat, une telle situation peut conduire des élèves à douter de leur valeur, à douter aussi du jugement de leur professeur, non seulement à l'épreuve finale mais tout au long de l'année, tout au long même des années pendant lesquelles ils ont eu cours avec lui. Et quelle réputation feront-ils à ce professeur auprès des élèves plus jeunes ? Quant à l'enseignant lui-même, ne pourrait-il en arriver à douter de son propre jugement, de sa capacité à apprécier justement ses élèves ?

Voilà pourquoi il me paraît assez grave qu'un professeur chevronné à l'Ecole européenne qui, lui, a réellement l'expérience de l'enseignement et de l'évaluation d'une langue étrangère, et qui, en outre, prend le temps de lire et relire les copies, de les comparer entre elles avant de les noter, et justifie par écrit sa note, que ce professeur soit déjugé par un ou deux correcteurs qui n'ont peut-être pas son expérience, qui n'ont pas eu comme lui le temps de nuancer leur note et qui, eux, n'ont même pas à justifier celle-ci.

* * *

Indépendamment des critères de notation, j'aimerais également faire part à mes collègues de quelques réflexions sur le programme de 6^e - 7^e et sur les épreuves du baccalauréat en langue de base.

Pour commencer, il n'est peut-être pas inutile de rappeler certaines instructions officielles du Baccalauréat européen.

"Toutes les épreuves écrites, à l'exception des épreuves de langue de base ou de langues étrangères, seront les mêmes pour tous les candidats.

Pour la composition en langue maternelle, l'équivalence dans les épreuves entre les différentes sections linguistiques sera réalisée par les dispositions suivantes : les sujets à traiter seront d'ordre littéraire ou d'ordre général. Parmi les trois sujets à proposer au choix du candidat, un au moins et deux au plus relèveront de l'une ou l'autre de ces catégories.

L'examen portera sur le programme de 6^e et de 7^e années, mais plus particulièrement sur celui de 7^e.

Des dispositions particulières pourront être prises selon les langues, telles que l'établissement d'un programme de littérature limitatif comportant des œuvres précises sur lesquelles porteront les épreuves.

Les sujets d'ordre général placeront le candidat devant les problèmes de la vie et feront appel, plutôt qu'à ses seules connaissances littéraires et scientifiques, à sa réflexion, son expérience, son goût personnel.

En ce qui concerne le français pour l'épreuve écrite, le candidat choisit entre trois types de sujet :

1. *Résumé d'un texte de 700 mots environ (réduction au quart \pm 10 %). - Quelques questions de vocabulaire. - Discussion à partir d'une question clairement posée relative à un problème dont le texte éclaire au moins un aspect et pour l'examen duquel il offre des éléments.*
2. *Commentaire composé d'un texte littéraire en vers ou en prose.*
3. *Composition sur un sujet littéraire emprunté au programme limitatif fixant les œuvres à étudier en 7^e année.*

Quant à l'épreuve orale, elle a toujours son point de départ dans l'étude d'un texte tiré au sort, nouveau pour le candidat ou, du moins, n'ayant pas fait au cours des deux dernières années l'objet d'une explication détaillée. En raison de la brièveté du temps de préparation (20 minutes), on exclura, bien entendu, tout texte dont l'excessive difficulté risquerait de dérouter un candidat, même bien préparé. On apportera autant de soin à éliminer certains textes journalistiques sans consistance réelle qui ne peuvent qu'inciter à la paraphrase voire au bavardage.

Le texte appartiendra soit à la littérature fictionnelle (roman, poésie, théâtre), soit au domaine non fictionnel (littérature d'idées, critique littéraire etc.).

L'épreuve orale aura une durée de 20 minutes.

Quel que soit le type de texte ("fictionnel" ou "non fictionnel"), il s'agit toujours, pour le candidat, de lire, examiner, comprendre, apprécier, et de rendre compte oralement de cette lecture et des réflexions qui la prolongent. L'épreuve doit permettre d'apprécier un savoir-faire véritable et de déceler des qualités personnelles.

L'examen commencera toujours par une lecture à haute voix du texte à expliquer. Ensuite, dans un premier temps, l'initiative devrait être laissée au candidat : il s'agit en effet de ne pas l'empêcher de mener l'explication à sa guise, ce qui n'interdit nullement de l'aider, le cas échéant, à franchir un cap difficile, par une intervention appropriée sur le mode de la conversation, ou de tenter discrètement de le remettre sur la voie s'il s'égarait manifestement.

Au bout d'un délai variable selon la prestation du candidat, les examinateurs orienteront l'examen vers un entretien de contenu plus général et portant sur le travail des deux dernières années, particulièrement de la 7^e. Seront ainsi évoqués les auteurs et les œuvres étudiés, tel courant littéraire, tel groupement de textes opéré en cours d'année selon une cohérence thématique ou problématique clairement formulée. Cette phase de l'examen ne devra pas dévier vers l'étalage d'un savoir livresque sur l'histoire de la littérature ou l'histoire des idées.

L'évaluation finale prendra en compte la totalité des observations faites au cours de l'épreuve et notamment :

- *l'expressivité de la lecture initiale*
- *l'aptitude à la compréhension et à la réflexion*
- *la maîtrise de la langue et la qualité de l'expression*
- *le niveau, l'étendue et la qualité de la culture dont le candidat donne la preuve."*

Cet ensemble de directives ou de recommandations précises sont intéressantes et pertinentes. Si je les ai recopiées ici, c'est pour rafraîchir un peu la mémoire de certains correcteurs ou examinateurs qui liraient le "Bulletin Pédagogique", mais aussi parce qu'elles me conduisent à quelques remarques et à certaines propositions, que j'alignerai simplement comme suit :

1. Puisque les candidats peuvent choisir comme épreuve écrite le sujet "Résumé + Discussion", et ensuite à l'épreuve orale un texte "non fictionnel", ils peuvent réussir, et même bien réussir en langue de base sans rien connaître en littérature. Cette possibilité pose le problème du cours même de littérature française, dont certains élèves peuvent se désintéresser impunément (au contraire de n'importe quel autre cours, qu'il faut avoir étudié si on veut réussir l'examen).

Certains qui ont lu et qui se sont appliqués à étudier des auteurs, obtiennent à l'oral des résultats inférieurs à d'autres qui ne se sont pas donné cette peine et qui, par facilité, choisissent un texte "non fictionnel" qu'ils parviennent à lire plus aisément qu'un texte "fictionnel", et à expliquer sans avoir à montrer de finesse littéraire.

Ne devrait-on pas supprimer la possibilité de choix à l'oral, puisque l'épreuve écrite permet déjà au candidat moins "littéraire", en choisissant le sujet "Résumé + Discussion", de donner la preuve de ses capacités d'analyse et de synthèse, de sa réflexion, de son expérience, de ses connaissances, ainsi que de sa maîtrise de la langue, en dehors de toute référence proprement littéraire ?

2. On prétend, en 20 minutes d'examen oral, après une lecture et une explication du texte, interroger le candidat de manière plus générale, sur le cours de 7^e année. N'est-ce pas plutôt illusoire, vu le peu de temps imparti ? Et si le candidat a évité de choisir un texte "fictionnel", il faudrait, si on veut ramener, à un certain moment, l'interrogation au cours de français de l'année, ne proposer que des textes de critique littéraire, ce qui restreint excessivement l'intérêt de ce type d'épreuve.

Ne serait-il pas plus enrichissant de faire porter l'épreuve orale sur un ensemble de textes choisis par le candidat selon une orientation thématique ou problématique, tel qu'on le pratique au baccalauréat oral français ?

Tous les élèves ne seraient-ils pas, de ce fait, mieux motivés pour l'étude de la littérature ?

3. L'étude des trois œuvres du programme dit "limitatif" ne dispense pas de celle du reste de la littérature. Or, ces trois œuvres prennent beaucoup de temps. Les quatre malheureuses périodes de trois quarts d'heure par semaine (pendant moins de 30 semaines de cours) sont tellement encombrées par la préparation aux types d'épreuves écrites, à l'épreuve orale, et à l'étude des trois œuvres imposées, qu'il reste bien peu de temps pour tout le reste des auteurs et courants littéraires.

L'étude des trois œuvres du programme "limitatif" avait en vue un regain d'intérêt pour la composition sur un sujet littéraire, dont les sujets trop vastes décourageaient les candidats. Mais à présent, sont-ils si nombreux les élèves qui choisissent à l'épreuve écrite ce type de sujet ? N'est-ce pas, pour une petite minorité, passer beaucoup trop de temps sur trois œuvres seulement ? Depuis la création de l'option d'approfondissement en langue de base, le programme limitatif se justifie-t-il encore tellement ?

4. Enfin, une critique qui prend sa source dans les sujets du bac de cette année : est-il souhaitable que certains collègues proposent comme sujets du bac européen, des sujets donnés au bac français peu d'années auparavant ?

Le sujet 1 (résumé + discussion) avait été proposé en juin 1984 en Première EAFD : un texte de François de Closets d'ailleurs beaucoup trop peu continu, haché de points de suspension qui nuisaient à une fluidité et à une progression normales.

Le sujet 2 (commentaire composé d'un médiocre poème de Victor Hugo), offert en 1983, aux élèves de Terminale en Amérique du Sud.

Il reste sûrement bien des choses à dire sur les programmes de français, sur les épreuves finales écrites et orales en langue de base et en langue étrangère (1ère, 2e, 3e), sur l'évaluation et la notation, sur le choix des sujets, sur la création d'une "banque de textes" pour les épreuves orales ou écrites, etc.

J'ai voulu surtout, en livrant au "Bulletin Pédagogique" ces quelques réflexions critiques, susciter des réactions, des témoignages, des réponses aux questions qu'avec d'autres je me pose. Les professeurs de français des Ecoles européennes devraient pouvoir se rencontrer pour discuter de tous ces problèmes pendant deux ou trois jours de stage au cours de l'année scolaire 87-88. Mais sans attendre la décision de l'organiser, d'autres que moi peuvent envahir le "Bulletin Pédagogique"...

Raymond DEMOUSSELLE
(Bruxelles II)

FILOSOFIE VAN HET BASISONDERWIJS

EEN ANALYSE VAN DE VRAGENLIJSTEN VAN DE WERKGROEP

De werkgroep "Filosofie van het basisonderwijs" is begonnen met haar werkzaamheden. Haar doel is de herziening van de doelstellingen van de Europese school, mede op basis van de meest recente ontwikkelingen en ideeën op onderwijskundig terrein binnen de Gemeenschap. In het kader van dit project is zowel aan de ouders als aan de leerkrachten en adjunct-directeuren een vragenlijst voorgelegd.

Deze vragenlijst bevatte de volgende vragen :

1. Welke maatregelen in het kader van de Hervorming waren volgens U een succes en waarom ?
2. Welke maatregelen waren daarentegen een mislukking en waarom ?
3. Welke veranderingen verwacht U in de kleuter- en de lagere school met betrekking tot :
 - a. De onderwijsdoelen ?
 - b. De leerinhouden ?
 - c. De organisatie ?
4. Op welke manier zou het document U bij uw dagelijkse arbeid kunnen ondersteunen ? (deze vraag werd alleen aan de leerkrachten voorgelegd)
5. Opmerkingen.

Aan de hand van deze vragen konden de betrokken partijen hun kritiek op én hun verlangens met betrekking tot de Hervorming kenbaar maken. Bij haar werk wenst én kan de werkgroep rekening houden met deze gegevens, die haar visie op de school, vanuit de dagelijkse praktijk, dient te ondersteunen.

Vele collega's zijn van mening dat nogal wat programma's binnen de hervorming beter uitgewerkt en van de grond zouden zijn gekomen als er meer inspraak van de basis zou zijn geweest. Zij wensen zowel betrokken te worden bij de uitwerking als de evaluatie van voorstellen. In de huidige documenten kunnen velen zich niet terugvinden.

De nieuwe rapporten, m.n. die van de eerste twee leerjaren, worden door de meeste collega's als een waardevolle verbetering gezien. De remedial teaching, voor vele leerkrachten een goed voorbeeld hoe adoptatie en implementatie van een onderwijsinnovatie vorm zou moeten krijgen, wordt positief beoordeeld. Wel tekenen velen hierbij aan dat een institutionalisering, zoals in de school van Brussel I, overal wenselijk zou zijn. Onder de huidige omstandigheden kunnen nog té weinig leerlingen, die toch op remedial teaching zijn aangewezen, worden geholpen.

Euromath wordt gewaardeerd als wiskundemethode door een aantal scholen. Wel zal het noodzakelijk zijn de uitgaven kritisch te blijven volgen en ze, zo nodig, bij te werken en aan te passen aan de hand van de nieuwste onderwijskundige ontwikkelingen in de lidstaten.

Er wordt veel belang gehecht aan de bijscholingscursussen. Over de frequentie én de kwaliteit van de stages is men niet altijd tevreden. Veel aandacht moet worden besteed aan de zorgvuldige voorbereiding ervan.

De sport- en muziekprogramma's worden het meest bekritiseerd. Men is bijna unaniem van mening dat ze té omvangrijk zijn om door niét-specialisten in praktijk te worden gebracht. Ook klaagt men over het gebrek aan vertalingen van de documenten.

Door het overladen lesprogramma én de complexiteit van de organisatie van diverse scholen laat de samenwerking tussen leerkrachten van de taalafdelingen te wensen over. Ook vindt men de klassen té groot en wordt er onvoldoende aandacht besteed aan de problemen van de kleuterschool. Allerlei groepsactiviteiten o.a. Europese uren komen slecht uit de verf.

De antwoorden op vraag 3 liepen ver uiteen. We zullen proberen een synthese te maken van de opmerkingen waarbij we uiteraard niet kunnen ingaan op details.

Vele leerkrachten wensen in plaats van de bestaande omvangrijke programma's minimumleerplannen. Deze moeten dienen als "raamwerk" waarbinnen iedere taalafdeling zijn eigen pedagogisch - didactische identiteit kan realiseren. De huidige overladen leerplannen leiden tot oppervlakkigheid, laten té weinig ruimte voor de creatieve vakken en geven onvoldoende mogelijkheden tot differentiatie, waardoor zowel de hoger- als de minderbegaafde leerlingen in het gedrang komen.

De doelstellingen van de Europese school moeten duidelijk worden geherformuleerd. Uitgaande van deze doelstellingen moet er gewerkt worden aan een aanpassing én integratie van de bestaande programma's tot één nieuw overkoepeleend programma.

Het onderwijs moet realiteitsbetrokken zijn en uitgaan van het kind. De ons omringende wereld komt met al zijn indrukken, eisen en problemen op ons af. De school moet hieraan mede vorm geven. Het biedt ons een breed scala van ontwikkelingsmogelijkheden en is een bron van informatie. Daarom moet de school naar buiten treden en de wereld ook in de school halen. In het licht hiervan moet ons onderwijs vakoverschrijdend/vakintegrerend zijn. In nauwe samenwerking met onze collega's uit de taalafdelingen moeten wij vorm geven aan dit soort onderwijs. Aan de leerkrachten dient meer verantwoordelijkheid en ruimte te worden gegeven om zijn/haar onderwijs naar persoonlijk inzicht in te richten. Binnen het kader van deze wensen is een zo snel mogelijke invoering van het document met betrekking tot de interne structuren van de basisschool noodzakelijk. De lestijden van de leerlingen worden afgestemd op de transportmogelijkheden. Voor vele betrokkenen is deze situatie niet acceptabel.

Op de Europese scholen worden leerlingen van zeer uiteenlopende intelligentieniveau geaccepteerd. Er zijn té weinig afstudeermogelijkheden zodat de uitval onevenredig groot is. De overgang van de basis- naar de middelbare school moet verbeterd worden. Men suggereert hierbij bijvoorbeeld een verlenging van de basisschooltijd met één jaar. In dat overgangsjaar zouden er naast de klasse-onderwijzer(es) een aantal vakleerkrachten les moeten geven. De overgang zou gemakkelijker kunnen verlopen.

Wij hebben ons in dit opzicht beperkt tot de grote lijnen. In de bijgevoegde tabellen* vindt U meer details. Elke kolom stelt een Europese school voor. Als de leerkrachten een bepaalde opmerking onderschrijven wordt dit door middel van een kruisje aangegeven.

Wij hopen de leerkrachten, ouders en adjunct-directeuren op deze wijze een goed beeld te hebben gegeven van de opmerkingen, die er naar aanleiding van de vragenlijst zijn gemaakt.

Bert VERMEULEN
(Mol)

(*) zie tabellen na de Duitse tekst.

PHILOSOPHIE DE L'ENSEIGNEMENT A L'ECOLE PRIMAIRE

ANALYSE DES QUESTIONNAIRES DU GROUPE DE TRAVAIL

Le groupe de travail "Philosophie de l'enseignement à l'école primaire" a commencé ses travaux. Son but est de revoir les objectifs des Ecoles européennes en s'appuyant sur les plus récentes découvertes faites par les sciences de l'éducation dans la Communauté. Dans le cadre de ce projet, un questionnaire a été adressé aussi bien aux parents qu'aux enseignants et aux Adjoints des directeurs.

Ce questionnaire retenait les points suivants :

1. Quelles sont les mesures prises dans le cadre de la Réforme qui, selon vous, ont été positives et pourquoi ?
2. Quelles sont les mesures qui, au contraire, vous paraissent avoir échoué et pourquoi ?
3. Quels changements souhaiteriez-vous à l'école primaire et à l'école maternelle en ce qui concerne :
 - a. les objectifs de l'enseignement ?
 - b. les programmes ?
 - c. l'organisation ?
4. En quoi le document à venir pourrait-il vous aider dans votre pratique quotidienne ? (cette question n'a été posée qu'aux enseignants)
5. Remarques.

Grâce à ces questions, tous les groupes concernés ont pu exprimer leurs critiques et leurs attentes en ce qui concerne la Réforme. En permettant une vision plus proche de la réalité, ces données seront d'une grande utilité pour le groupe de travail.

La plupart des collègues pensent que beaucoup de programmes auraient pu être mieux appliqués si l'inspiration en était venue de la base. Ils souhaitent être consultés lors de l'élaboration des propositions, mais aussi lors de leur évaluation. Beaucoup de collègues ne se retrouvent pas dans les documents actuels. Les nouveaux bulletins, en l'occurrence ceux des première et deuxième années, sont considérés par beaucoup comme une amélioration. Le remedial teaching est jugé positivement; c'est pour beaucoup un exemple dans la forme que doit prendre une innovation pédagogique dans son adoption et sa mise en œuvre. On

pense qu'une institutionnalisation, telle qu'elle existe à Bruxelles I est souhaitable. Dans les circonstances actuelles, encore trop peu d'enfants en difficultés peuvent bénéficier d'une aide en remedial teaching.

Euromath est apprécié comme méthode de mathématique par un certain nombre d'écoles; mais il est nécessaire de rester critique pour pouvoir adapter, si besoin est, les éditions actuelles aux dernières découvertes en matière d'enseignement faites dans les Etats Membres.

Les collègues attachent beaucoup d'importance à la formation continuée. Ils ne sont pas toujours satisfaits de la fréquence et de la qualité des stages proposés; beaucoup d'attention doit être consacrée à leur préparation.

Les programmes d'éducation physique et de musique sont les plus critiqués. A la quasi-unanimité on pense qu'ils sont trop ambitieux pour être mis en pratique par des non-spécialistes. L'absence de certaines traductions est aussi vivement regretté.

A cause de la surcharge des programmes et de la complexité de l'organisation de certaines écoles, la collaboration entre les enseignants des différentes sections linguistiques laisse souvent à désirer. On trouve aussi que les classes sont trop chargées et que trop peu d'attention est accordée à l'Ecole maternelle. Diverses activités de groupe, par exemple les heures européennes, ne donnent pas les résultats que l'on escomptait.

Les réponses à la question 3 sont très divergentes. Nous essayerons donc de faire une synthèse des remarques car nous ne pouvons évidemment pas entrer dans les détails.

Beaucoup d'enseignants souhaitent voir remplacer les programmes trop lourds par des plans d'étude minimum. Ceux-ci devraient servir de cadres à l'intérieur desquels chaque section linguistique pourrait réaliser sa propre identité pédagogique et didactique. Actuellement, les programmes surchargés conduisent à un enseignement superficiel, laissent trop peu de place aux activités créatrices et ne permettent pas une différenciation efficace, ce qui entraîne des difficultés pour les élèves les plus doués, comme pour les moins doués.

Les objectifs de l'Ecole européenne doivent être clairement reformulés. A partir de ces objectifs, une adaptation sera nécessaire, de même qu'une intégration des programmes actuels dans un large programme cadre.

L'enseignement doit être en rapport avec la réalité et partir de l'enfant. Le monde qui nous entoure nous impose sa marque, ses exigences et ses problèmes. L'Ecole doit donner forme à tout cela. Un large éventail de possibilités de découvertes nous est offert, de même qu'une source importante d'informations. C'est pourquoi l'Ecole doit s'ouvrir vers l'extérieur et se laisser pénétrer par son environnement. Notre enseignement doit donc faire une large place à l'interdisciplinarité. Cet enseignement doit prendre forme dans une étroite collaboration avec les collègues des autres sections linguistiques. Les collègues doivent avoir une responsabilité accrue mais aussi une plus grande marge de manœuvre pour pouvoir orienter leur enseignement selon une voie qui leur est personnelle. En rapport avec ce qui précède, la mise en œuvre du document sur les structures internes est nécessaire, le plus tôt possible.

L'horaire des enfants est fonction des possibilités de transport; pour beaucoup, cette situation est inacceptable.

Dans les Ecoles européennes, des élèves de niveaux très différents sont acceptés, mais trop peu y terminent leurs études à cause des possibilités d'orientation trop limitées. Le passage de l'école primaire à l'école secondaire doit être amélioré. On suggère par exemple d'allonger la scolarité primaire d'un an. Au cours de cette année de transition, un certain nombre de cours seraient donnés par des professeurs du secondaire, les autres restant donnés par le titulaire de classe.

Cette vue d'ensemble se limite bien sûr aux grandes lignes. Pour plus de détails, vous pouvez vous référer aux tableaux en annexe*. Chaque colonne représente une Ecole européenne; les remarques faites par les enseignants y sont notées au moyen d'une croix. Nous espérons avoir donné aux enseignants, parents et Adjoints un bon aperçu des remarques faites à partir des questionnaires.

Traduction J. BOITHIAS
(Mol)

* voir tableaux après le texte allemand.

PHILOSOPHIE DES UNTERRICHTES IM KINDERGARTEN UND IN DER GRUNDSCHULE

ZUSAMMENFASSUNG DER UMFRAGE DER ARBEITSGRUPPE

Die Arbeitsgruppe "Philosophie der Grundschule" hat ihre Arbeit aufgenommen. Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Zielsetzungen der Europäischen Schulen zu überprüfen und zu überdenken. Als Grundlage hierfür dienen die neuesten Entwicklungen und Ideen der Erziehungswissenschaften im Bereich der Gemeinschaft.

Im Zuge des oben genannten Vorhabens wurde sowohl den Eltern, als auch den Lehrkräften und Grundschuldirektoren ein Fragebogen vorgelegt. Dieser Fragebogen enthielt folgende Fragen:

1. Welche Maßnahmen im Zuge der bisherigen Reform waren Ihrer Meinung nach ein Erfolg?
2. Welche Maßnahmen waren dagegen ein Mißerfolg - und warum?
3. Welche Änderungen erwarten Sie im Bereich des Kindergartens und der Grundschule
 - a. hinsichtlich der Erziehungsziele?
 - b. hinsichtlich der Lerninhalte?
 - c. hinsichtlich der Organisation und Struktur der Schule(n)?
4. (Nur für Lehrer) In welcher Weise könnte das geplante Rahmenpapier Sie bei Ihrer täglichen Arbeit unterstützen?
5. Bemerkungen

Anhand dieser Fragen konnten die angesprochenen Gruppen Kritik an der Reform üben, gleichzeitig aber auch ihre Wünsche äußern.

Die Arbeitsgruppe hält die Auswertung dieser Umfrage hinsichtlich ihres Vorhabens insofern für sinnvoll und bedeutsam, als das Ergebnis auf aus der Praxis resultierenden Erfahrungen und Meinungen basiert. Folglich soll dieses Ergebnis auch in die Arbeit der Gruppe mit einfließen.

Viele Kollegen sind der Ansicht, daß manche Lehrpläne besser hätten ausgearbeitet werden können, wenn die Basis stärker mit in die Reformarbeiten einbezogen worden wäre. Die Kollegen wünschen sowohl in die Entwicklung und

Ausarbeitung, als auch in die Erprobung der Programme einbezogen zu werden, denn in den vorliegenden Lehrplänen finden viele ihre Vorstellungen nicht verwirklicht.

Die neuen Zeugnisformulare, vor allem die für das 1. und 2. Schuljahr, werden von den meisten Kollegen als eine bedeutsame Verbesserung angesehen. Positiv wird auch das "remedial teaching" beurteilt. Für viele Lehrkräfte ist es ein gutes Beispiel dafür, wie verschiedene, auch neue Unterrichtsformen ausprobiert und schließlich in den Schulalltag übernommen werden können.

Viele Kollegen merken an dieser Stelle an, daß sie eine Institutionalisierung des "remedial teaching" wie in Brüssel I begrüßen würden. Sie sind der Meinung, daß durch die momentanen Gegebenheiten zu wenigen Schülern, die eigentlich auf das "remedial teaching" angewiesen sind, die notwendige Hilfe ermöglicht wird.

Euromath wird von einer Anzahl der Europäischen Schulen als Unterrichtswerk positiv beurteilt. Es wird jedoch für notwendig gehalten, Euromath kritisch im Blick zu behalten, um das Werk gegebenenfalls zu überarbeiten und somit anzupassen an die neuesten mathematischen Entwicklungen innerhalb der Mitgliedstaaten.

Eine große Bedeutung wird den Fortbildungslehrgängen beigemessen. Mit der Anzahl und der Qualität der angebotenen Fortbildungskurse sind die Befragten jedoch nicht immer zufrieden. Auf eine sorgfältige und gründliche Vorbereitung sollte mehr Wert gelegt werden.

Die Rahmenrichtlinien für Sport und Musik wurden am häufigsten kritisiert. Es herrscht nahezu einstimmig die Meinung vor, daß die Lehrpläne viel zu umfangreich sind und von Nicht-Fachleuten kaum in die Praxis umgesetzt werden können.

Auch der Mangel an übersetzten Lehrplänen wird beklagt.

Aufgrund der überladenen Stundenpläne der Kollegen und der z.T. komplizierten Organisation der Schulen ist eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Sprachabteilungen kaum möglich.

Beklagt werden auch die mancherorts zu großen Klassen und die zu geringe Bedeutung, die dem Kindergarten beigemessen wird.

Außerdem sind viele Kollegen mit der Durchführung/Gestaltung nicht klassengebundener Aktivitäten, wie z.B. der Europäischen Stunden unzufrieden.

Die Antworten auf die 3. Frage fielen sehr unterschiedlich aus. Im Rahmen dieser Zusammenfassung kann allerdings nur versucht werden, daß uns am wichtigsten Erscheinende wiederzugeben; auf Details wird also verzichtet:

Viele Lehrkräfte wünschen sich an Stelle der bisherigen sehr umfangreichen Lehrpläne Minimalprogramme, die den einzelnen Sprachabteilungen genügend Spielraum lassen, ihre eigene pädagogisch - didaktische Identität realisieren zu können.

Die derzeitig zu überladenen Lehrpläne lassen nur eine Arbeit an der Oberfläche zu und ermöglichen zu wenig Differenzierungsmaßnahmen. So besteht die Gefahr, daß sowohl die höher als auch die minder begabten Schüler in Schwierigkeiten geraten (Unterforderung / Überforderung).

Außerdem gibt es zu wenig Zeit für die kreativen Fächer.

Die Zielsetzungen der Europäischen Schule sollten überdacht und gegebenenfalls überarbeitet bzw. geändert werden. Dies macht auch eine Anpassung und

Integration der vorhandenen Lehrpläne erforderlich, um ein einheitliches, zusammenfassendes Programm entstehen zu lassen.

Der Unterricht soll vom Kind ausgehen und soll realitätsbezogen sein, denn die Umwelt beeinflußt die Schüler nicht nur außerhalb der Schule. Diese Tatsache darf die Schule auch in ihrem eigenen Interesse nicht vergessen, denn sie beraubt sich sonst selbst zahlreicher Möglichkeiten einer interessanten und realitätsbezogenen Unterrichtsgestaltung und ebenso zahlreicher Informationsquellen. Deshalb muß sich die Schule unbedingt nach außen öffnen und muß die Welt zu sich hineinholen.

Außerdem soll der Unterricht fächerübergreifend und fachintegrierend durchgeführt werden. Die Kollegen der verschiedenen Sprachabteilungen sollen in enger Zusammenarbeit einer solchen Unterrichtsform Gestalt geben. Dazu muß ihnen aber mehr Eigenverantwortung und mehr Spielraum zugestanden werden. Aus diesem Grunde erscheint es auch wünschenswert, das Dokument über die innere Struktur der Grundschule so schnell wie möglich anzunehmen.

Die Stundenpläne der Schüler richten sich nach den Transportmöglichkeiten. Dieser Zustand ist für viele Betroffene nicht akzeptabel.

Die Europäischen Schulen nehmen Schüler äußerst unterschiedlichen Intelligenzniveaus auf. Sie werden dieser Tatsache aber insofern nicht gerecht, als sie zu wenig verschiedene Schulabschlüsse anbieten, so daß der Ausfall unverhältnismäßig hoch ist.

Der Übergang von der Grundschule zum Gymnasium muß verbessert werden. In diesem Zusammenhang könnte z.B. darüber nachgedacht werden, die Grundschulzeit um ein Jahr zu verlängern. In diesem "Übergangsjahr" könnten neben dem Klassenlehrer eine Anzahl Fachlehrer weiteren Unterricht geben. Dadurch könnte den Schülern der Übergang zum Gymnasium erleichtert werden.

Die vorliegende Zusammenfassung der Umfrageergebnisse hat sich darauf beschränkt, nur einen groben Überblick verschaffen zu wollen. Den beigefügten Tabellen ist Genaueres zu entnehmen.

Für jede Europäische Schule wurde eine Spalte angelegt. Innerhalb einer jeden Spalte gibt ein Kreuz eine bestimmte Meinung wieder.

Wir hoffen, die Eltern, die Lehrkräfte und die Grundschuldirektoren auf diese Weise ausreichend über die Umfrageergebnisse informieren zu können.

Übersetzung Ch. RUEHL
(Mol)

+	0	1	2	3	4	5	6
0	0	1	2	3	4	5	6
1	1	2	3	4	5	6	0
2	2	3	4	5	6	0	1
3	3	4	5	6	0	1	2
4	4	5	6	0	1	2	3
5	5	6	0	1	2	3	4
6	6	0	1	2	3	4	5

•	0	1	2	3	4	5	6
0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	2	3	4	5	6
2	0	2	4	6	1	3	5
3	0	3	6	2	5	1	4
4	0	4	1	5	2	6	3
5	0	5	3	1	6	4	2
6	0	6	5	4	3	2	1

$\Gamma_{A_7, +}$

$\Gamma_{A_7, \bullet}$

Illustration n° 1

A l'aide des nombres lutinaires nous formons des couples de nombres lutinaires, représentés par des colonnes.

Par exemple, le couple ou la colonne : $\begin{pmatrix} 3 \\ 5 \end{pmatrix}$

Il est facile d'établir la liste de toutes les colonnes imaginables :

$$\begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 0 \\ 1 \end{pmatrix}, \dots, \begin{pmatrix} 0 \\ 6 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 1 \\ 0 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 1 \\ 2 \end{pmatrix}, \dots, \begin{pmatrix} 6 \\ 6 \end{pmatrix}$$

La liste compte exactement 49 colonnes. Pour des élèves de formation moderne ce dénombrement se rapproche de la notion de produit cartésien (B.P. n° 86 page 15 et B.P. n° 54 page XVII 2.1.1.) ce qui ne peut que faciliter la recherche.

Nous convenons de construire un "espace" composé de 49 "points lutinaires" (illustration n° 2).

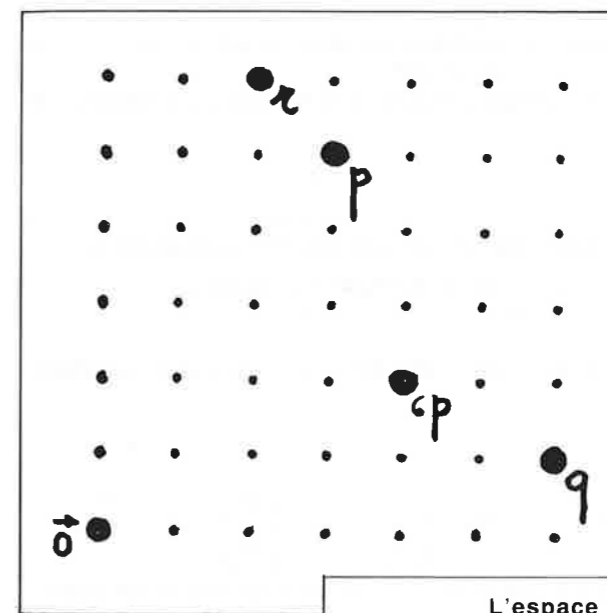


Illustration n° 2

L'espace plan des lutins

Le point lutinaire **p**, par exemple, est défini par la colonne $\begin{pmatrix} 3 \\ 5 \end{pmatrix}$

Pour localiser **p** il n'y a qu'à compter à partir de \vec{o} : 3 "espaces" vers la droite et ensuite 5 "espaces" vers le haut.

Il est commode d'écrire et de lire :

$$\mathbf{p} \equiv \begin{pmatrix} 3 \\ 5 \end{pmatrix} \quad \text{c.à.d.} \quad \mathbf{p} \text{ est défini par } \begin{pmatrix} 3 \\ 5 \end{pmatrix}$$

ce qui donne un sens au symbole \equiv à qui l'on donne d'autres significations dans d'autres domaines de la mathématique.

De la même manière on peut concevoir l'écriture :

$$\begin{pmatrix} 3 \\ 5 \end{pmatrix} \equiv \mathbf{p} \quad \text{et la lecture : } \begin{pmatrix} 3 \\ 5 \end{pmatrix} \text{ définit } \mathbf{p}$$

Le choix des conventions se détermine par le contexte.

* * *

Avec les élèves c'est un jeu d'enfant d'introduire l'**addition des colonnes lutinaires**. En consultant $A_{7,+}$ (illustration n° 1) on comprend aisément que, par exemple :

$$\begin{pmatrix} 3 \\ 5 \end{pmatrix} \oplus \begin{pmatrix} 6 \\ 1 \end{pmatrix} \Leftrightarrow \begin{pmatrix} 3+6 \\ 5+1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2 \\ 6 \end{pmatrix}$$

Le signe \oplus peut être abandonné et remplacé par un signe d'addition ordinaire dès que les élèves sont conscients de la différence entre "l'addition de colonnes lutinaires" et "l'addition de nombres lutinaires".

Le lecteur attentif reconnaît dans ce qui précède la démarche conceptuelle qui aboutit à un type de

Propriété

LA SOMME DE DEUX COLONNES LUTINAIRES EST UNE COLONNE LUTINAIRE

Il est facile de relier cette propriété "arithmétique" à une propriété "géométrique".

On a par exemple $q \equiv \begin{pmatrix} 6 \\ 1 \end{pmatrix}$,

$$p + q \equiv \begin{pmatrix} 3 \\ 5 \end{pmatrix} \oplus \begin{pmatrix} 6 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2 \\ 6 \end{pmatrix} \equiv r$$

et ce qui définit le point lutinaire r (illustration n° 2). Ainsi il est naturel de poser :

$$p + q = r$$

Dans le B.P. n° 95 page 12 et suivantes on retrouve une stratégie directe pour familiariser les élèves avec l'addition vectorielle des points du plan structuré. Cette addition est reliée au "parallélogramme des forces" bien connu de la mécanique classique. Même l'élève le moins doué constate que l'aspect visuel de l'addition des points lutinaires ne ressemble en aucune façon au parallélogramme des forces. Cette dissemblance permet à l'élève de s'élever dans les niveaux d'abstraction, sans effort majeur.

* * *

Convenons d'utiliser PL comme symbole désignant le "plan des lutins". Comme les élèves sont familiarisés avec la notion de groupe commutatif via les prototypes

$$\Gamma_{A_{12},+}$$

$$\Gamma_{A_7,+}$$

$$\pi_{0,+}$$

il est possible d'entamer un travail de recherche en réponse à la question :

$PL,+$ est-il un groupe commutatif ?

Niveau 1 On fait des sondages. On s'aperçoit que, par exemple :

$$\begin{pmatrix} 2 \\ 5 \end{pmatrix} \oplus \begin{pmatrix} 6 \\ 4 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 \\ 2 \end{pmatrix} \quad \text{et} \quad \begin{pmatrix} 6 \\ 4 \end{pmatrix} \oplus \begin{pmatrix} 2 \\ 5 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 \\ 2 \end{pmatrix}$$

ce qui suggère la commutativité.

Niveau 2 On remarque que

$$\begin{pmatrix} 2 \\ 5 \end{pmatrix} \oplus \begin{pmatrix} 6 \\ 4 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2+6 \\ 5+4 \end{pmatrix} \quad \uparrow \quad \begin{pmatrix} 6+2 \\ 4+5 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 6 \\ 4 \end{pmatrix} \oplus \begin{pmatrix} 2 \\ 5 \end{pmatrix}$$

ce qui explique la commutativité

L'addition des **nombres** lutinaires est commutative

En poursuivant ce travail d'investigation les élèves construisent en fait un isomorphisme (B.P. n° 89 page 8 et suivantes) qui relie un ensemble de **points** lutinaires à un ensemble de **colonnes** dont les termes sont des nombres lutinaires. Au terme de ce travail les élèves passent à la conclusion :

Si p, q, r, \dots sont des points lutinaires de PL

alors **A1** $p + q$ est un point lutinaire (addition interne)

A2 $p + q = q + p$ addition commutative

A3 $(p + q) + r = p + (q + r)$ addition associative

A4 $\vec{0} \equiv \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}$ et $p + \vec{0} = p$ existence d'un point neutre

A5 Pour chaque point lutinaire p il existe le point \bar{p} de sorte que $p + \bar{p} = \vec{0}$ (neutralisation)

$PL,+$ est un groupe commutatif

Les élèves constatent que la liste des propriétés fondamentales de $PL,+$ est la même que celle du plan usuel, structuré (B.P. n° 95, page 17) de la manière moderne. La dissemblance des représentations géométriques libère du conditionnement intuitif au profit d'une meilleure compréhension structurelle.

La logique mathématique, elle, permet de **prévoir** certaines propriétés.

Etudions un exemple.

Dans le B.P. n° 95 l'illustration n° 7 page 16 montre de manière intuitive que "l'opposé de la somme est la somme des opposés". Cette propriété est une conséquence de cinq propriétés fondamentales (B.P. n° 90 page 18).

On peut donc s'attendre à sa vérification dans $PL,+$ **dans un contexte figuratif totalement différent**. Prenons par exemple :

$$x \equiv \begin{pmatrix} 3 \\ 5 \end{pmatrix} \quad \text{et} \quad y \equiv \begin{pmatrix} 6 \\ 1 \end{pmatrix}, \quad \text{alors} \quad x + y \equiv \begin{pmatrix} 2 \\ 6 \end{pmatrix}$$

D'autre part :

$$\bar{x} \equiv \begin{pmatrix} 4 \\ 2 \end{pmatrix} \text{ et } \bar{y} \equiv \begin{pmatrix} 1 \\ 6 \end{pmatrix}, \text{ donc } \bar{x} + \bar{y} \equiv \begin{pmatrix} 5 \\ 1 \end{pmatrix}$$

ce qui est bien l'opposé de $x + y$!

Le lecteur qui veut se donner la peine de représenter ces points dans le plan des lutins verra aisément que la configuration correspondante dans le plan usuel est totalement différente.

* * *

Jusqu'ici le plan des lutins a jeté des ponts vers le passé mathématique des élèves. Jetons un regard vers l'avenir mathématique de ces élèves.

Il est possible d'introduire de manière ludique une opération nouvelle dans

PL,+ : la multiplication EXTERNE des points de **PL**.

Prenons par exemple $p \equiv \begin{pmatrix} 3 \\ 5 \end{pmatrix}$

On peut multiplier les deux termes de cette colonne par le même nombre lutinaire, par exemple le nombre 6. En consultant le tableau $\Gamma_{A_7, \bullet}$ (Illustration n° 1) il est facile de concevoir :

$$\begin{pmatrix} 6 \bullet 3 \\ 6 \bullet 5 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 4 \\ 2 \end{pmatrix}$$

et naturel de poser :

$$6 \begin{pmatrix} 3 \\ 5 \end{pmatrix} \Rightarrow \begin{pmatrix} 6 \bullet 3 \\ 6 \bullet 5 \end{pmatrix} \text{ et } 6p \equiv \begin{pmatrix} 4 \\ 2 \end{pmatrix}$$

L'illustration n° 2 montre que le point lutinaire $6p$ ne possède aucun lien géométrique visible avec le point lutinaire p .

Habitué à manipuler des objets mathématiques dans des contextes parfois ludiques mais toujours précis, les élèves de formation moderne n'ont aucune peine à s'initier à la multiplication externe. Pour le professeur il est possible d'initier à des niveaux différents :

1. Découvrir les propriétés fondamentales par expérience directe sur des exemples numériques.
2. Transposer par isomorphie (B.P. n° 89) les propriétés des colonnes lutinaires dans le plan des lutins.
3. Guider des démonstrations exemplatives de propriétés de la multiplication externe des colonnes lutinaires en s'appuyant sur les propriétés (B.P. n° 92 et n° 94) des nombres lutinaires.

Ce travail en classe aboutit à la liste des

Propriétés fondamentales de la multiplication externe des points de **PL,+**

Si	p, q, r, \dots	désignent des points lutinaires.
Si	α, β, \dots	désignent des nombres lutinaires.
Alors	B1	αp est un point lutinaire
	B2	$(\alpha\beta)p = \alpha(\beta p)$
	B3	$(\alpha + \beta)p = \alpha p + \beta p$
	B4	$\alpha(p + q) = \alpha p + \alpha q$
	B5	$1p = p$

L'utilisation de lettres grecques α, β, \dots pour désigner les multiplicateurs externes indéterminés ne pose aucun problème en classe.

* * *

En étudiant les "dix commandements" A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3, B4 et B5 les élèves étudient en fait un premier exemple d'ESPACE VECTORIEL.

Pour beaucoup d'adultes de formation intellectuelle poussée il s'agit d'un domaine inconnu.

Pour beaucoup d'adultes de formation scientifique plus ancienne les espaces vectoriels sont un des sommets abstraits que l'on atteint via la longue escalade de la didactique traditionnelle, liée à la progression "historique".

C'est dire que l'approche moderne n'est pas populaire chez beaucoup d'adultes.

Pour les élèves contemporains la situation peut être totalement différente, l'expérience en classe le prouve.

Relier l'acquisition vectorielle au noyau géométrique des articles antérieurs fera l'objet de l'article suivant de cette série.

Paul NIJNS
(Mol)

IL CONCETTO DI ANALISI IN FILOSOFIA E PEDAGOGIA

Questo lavoro si prefigge lo scopo di illustrare il significato del concetto di analisi nel modo in cui si è articolato e modificato, anche profondamente, nei movimenti filosofici noti con i nomi di atomismo logico, neopositivismo logico e filosofia analitica.

La delineazione di alcuni problemi che il concetto in questione solleva è utile per mettere a fuoco la tematica della filosofia del linguaggio pedagogico come è intesa e praticata nei paesi anglosassoni.

L'ultimo paragrafo intende offrire una panoramica, inevitabilmente parziale, delle opere in proposito più significative le quali hanno rappresentato e rappresentano un fertile terreno per lo sviluppo di tale indagine.

1. L'atomismo logico e l'analisi riduttiva

L'atomismo logico russelliano (1) rappresentò una reazione alla filosofia idealistica di Bradley e al realismo giudicato eccessivo di Meinong in nome e per mezzo di una metafisica diversa e superiore, più soddisfacente e semolice. Russell oppose alla dottrina idealistica della realtà come Assoluto, e al corollario teorico delle sue relazioni interne, un mondo popolato di fatti atomici indipendenti e autosufficienti. Un breve e schematico ragguaglio di tale dottrina ci aiuterà a comprendere il primo significato della nozione di "analisi filosofica".

Nella storia della filosofia molti sistemi metafisici hanno inteso presentare una visione generale del mondo sulla base di specifiche discipline; Russell ne offrì una servendosi della logica matematica così come, nell'antichità, i Pitagorici elaborarono la loro sulla base della geometria. La logicizzazione della matematica, cioè il tentativo di dedurre quest'ultima da pochi concetti e assiomi della logica, apparve al Nostro lo schema adeguato per un linguaggio che ci mettesse in grado di dire con la massima precisione, tutto il dicibile; ma una grammatica così perfetta indusse Russell a credere che il mondo "avesse la struttura di questa logica" (2).

"Come la logica aveva nel suo vocabolario variabili individuali, così il mondo conterrebbe una varietà di particolari, i cui nomi sarebbero costanti sostitutive, come vocabolario extra-logico, di queste variabili. Come la logica richiedeva solamente connettivi estensionali, vero-funzionali, fra le sue proposizioni elementari, così il mondo consisterebbe di fatti indipendenti, connessi estensionalmente" (3).

Per la logica formale ogni e qualunque proposizione può essere vera o falsa, e questa distinzione presuppone l'esistenza di mezzi extra-logici, come ad esempio l'osservazione, per stabilire l'uno o l'altro caso dell'alternativa. Poiché il logico prescinde dal contenuto delle proposizioni, egli può usare dei simboli; ad esempio simboli per variabili p , q , r che stanno per proposizioni semplici e simboli per i connettivi logici con cui formare proposizioni complesse.

Allorché la verità o la falsità di una proposizione complessa dipende esclusivamente dalla verità o dalla falsità delle proposizioni semplici che la compongono, la prima viene chiamata funzione di verità delle seconde. Le tautologie sono funzioni di verità risultanti sempre vere per qualunque valore di verità o di falsità assegnato ai componenti. Le contraddizioni sono le funzioni di verità, sempre false, per ogni possibile valore di falsità e di verità dei componenti come, ad esempio, " p e non p ". Tutte le altre proposizioni devono essere giudicate con mezzi empirici. Il calcolo delle proposizioni complesse è detto vero funzionale o estensionale.

Applicando questa concezione al linguaggio ordinario potremo affermare che ogni proposizione, contenente degli "e" e degli "o", può essere "tradotta" in proposizioni atomiche, che non ne contengono, e la cui verità o falsità dipende dalla loro corrispondenza col fatto atomico che raffigurano. Questa corrispondenza consisterebbe in una sorta di isomorfismo strutturale tra proposizioni e fatti atomici.

In questa prospettiva lo scopo dell'analisi consisteva in una adeguata raffigurazione della realtà che mostrasse con chiarezza la sua struttura. Per ottenere ciò risultava indispensabile un linguaggio perfetto. Nel tentativo di realizzarlo, Russell si trovò di fronte ardue difficoltà affrontate soprattutto con la teoria delle descrizioni e le sue implicazioni quali, per usare la terminologia di Urmson, l'analisi di "medesimo" e "nuovo" livello. La teoria delle descrizioni servì a risolvere annose perplessità dovute al fatto che possono essere enunciate proposizioni su cose che apparentemente non esistono. Come è possibile affermare che "il re di Francia è saggio" se non c'è nessun re di Francia ?

Russell distinse tra "nomi propri" e "descrizioni", e affermò che i primi servono per indicare un "particolare", sia esso una persona o una cosa; il "particolare", inoltre, non può esistere se non esiste la persona o la cosa per cui sta.

Una "descrizione" è una frase della forma "il così e così" (descrizione definita) oppure "un così e così" (descrizione indefinita), la quale può darsi in proposizioni che sono apparentemente significative anche non facendo riferimento a qualche cosa di esistente. Il problema sorge da una confusione tra ruolo logico e linguistico dei nomi propri e delle descrizioni, e dal fatto che la descrizione definita è significativa perché non si contraddice. Il problema si risolve allorché ci rendiamo conto che, in effetti, la descrizione definita "Il re di Francia è saggio" è l'unione di tre proposizioni, ed esattamente : (1) "Almeno una persona è re di Francia", (2) "Al massimo una persona è re di Francia", (3) "Chiunque sia il re di Francia è saggio". Tradotto in termini formali avremo che "Esiste un'entità "c" tale che "x" è re di Francia è vera se "x" è "c" e falsa in ogni altro caso; inoltre "c" è saggio. Avendo in questo modo tradotto la locuzione descrittiva quale era il prodotto netto dell'analisi ?

Esso consisteva in un progresso logico e quindi in una sorta di risoluzione della perplessità filosofica in una forma che "raffigurasse" logicamente la forma del fatto.

L'analisi descritta è detta da Urmson di "medesimo livello" per distinguerla da un'altra, definita di "nuovo livello", il cui scopo era quello di operare un progresso metafisico così come la prima realizzava un progresso logico. Va da sé che l'analisi di "medesimo livello" può essere considerata condizione indispensabile della seconda. Per accennare soltanto a quest'ultimo tipo, diremo che, se applichiamo la teoria delle descrizioni a proposizioni del tipo "L'epoca moderna è materialistica", otterremo progresso metafisico trasformando la locuzione in esame in "Vi sono molte persone, attualmente viventi, che hanno credenze materialistiche e vi sono poche persone, o nessuna, attualmente viventi,

che non hanno credenze materialistiche" poiché essa elimina il simbolo incompleto "l'epoca moderna". L'esempio è solo parzialmente svolto dal momento che lo stesso procedimento dovrebbe ora applicarsi a "credenze materialistiche" e fino al punto in cui tutti i simboli incompleti fossero spariti. L'analisi di nuovo livello individua dunque un altro scopo dell'analisi così come essa era intesa dagli atomisti, e ci consente di vedere con maggior chiarezza la valenza metafisica dell'atomismo logico.

Anche se solo per cenni, non può non essere menzionato un altro scopo dell'analisi che, almeno per Wittgenstein, aveva notevolissima importanza: la delimitazione del dicibile (4). L'atomismo logico, con la sua dottrina dei fatti e della loro raffigurazione, con l'assunzione che solo le proposizioni delle scienze naturali sono significative e che la filosofia altro non è che chiarificazione logica dei pensieri (4.112), aveva creato le condizioni logiche per un'affermazione come quella dell'aforisma 6.42, dove si afferma che "Non vi possono quindi essere proposizioni etiche" poiché, per parlarne, dovremmo essere in grado di trascendere il mondo dei fatti e delle loro proposizioni. L'etica, in altri termini, non si dice ma si testimonia.

Uno scopo decisamente importante dell'analisi atomistica risulta essere dunque questa capacità di delimitare "dall'interno" i limiti del mondo, e cioè di ciò che può essere detto, istituendo così un invalicabile confine tra il dicibile e l'ineffabile (5).

D'altro canto che la scienza non risolva tutti i problemi e che l'indicibile sia più importante del dicibile lo mostra la stessa biografia di Wittgenstein: dal lascito dell'eredità paterna alle fughe nella più completa solitudine, dalla dolorosa esperienza di insegnante elementare alle crisi mistiche, ai lancinanti sensi di colpa per la propria condotta di vita, all'abbandono della carriera universitaria, la vita di Wittgenstein è tutta un groviglio di problemi, vissuti con sensibilità quasi patologica, che egli intende "delimitare" (6).

2. Il neopositivismo logico e l'analisi

Il precedente ragguaglio sull'atomismo logico ci ha messo in grado di riconoscere le caratteristiche ed i fini salienti dell'analisi riduttiva. Per riassumere essa consentiva all'atomista di presentare la struttura del fatto per mezzo del calcolo delle funzioni di verità, realizzando un progresso logico; permetteva, per mezzo della teoria delle descrizioni e dell'analisi di "nuovo livello", un progresso metafisico e, almeno per Wittgenstein, rappresentava lo strumento per separare il dicibile dall'ineffabile.

Le ragioni che condussero, con il neopositivismo, al superamento dell'atomismo logico furono essenzialmente due: la prima riguardò l'asserita necessità di respingere in blocco la metafisica in quanto pseudo-speculazione, l'altra fu la scoperta di specifici difetti dell'atomismo, che impedivano la realizzazione dei compiti metafisici per i quali era stato creato.

In proposito le tesi del primo Carnap in Il superamento della metafisica mediante l'analisi logica del linguaggio risultano illuminanti. Esse sostenevano che gli enunciati significativi sono di tre tipi: in primo luogo abbiamo le tautologie o giudizi analitici, i quali nulla ci dicono sulla realtà; questi enunciati sono tipici della logica e della matematica. Altre proposizioni significative sono le negazioni di tali proposizioni; l'ultimo tipo è costituito dalle proposizioni delle scienze empiriche la cui verità o falsità dipende, in ultima istanza, dai protocolli, i quali consistono in registrazioni scritte di esperienze certe immediatamente. Tutte le rimanenti proposizioni vengono giudicate prive di senso.

Il principio di verifica, per il quale appunto sono significanti solo le proposizioni che in via di principio risultano verificabili, costituiva lo spartiacque tra queste e quelle metafisiche.

Eppure la storia della filosofia è "piena" di metafisica e, giusto la definizione di Carnap circa le proposizioni significative, devono considerarsi metafisiche la maggior parte delle proposizioni di eminenti filosofi che, oltretutto, hanno dato importantissimi contributi allo sviluppo delle scienze logiche ed empiriche. Dichiararle prive di senso comporta il dare dell'insensato a chi se n'è occupato, e ciò è almeno rischioso.

Perché mai dunque ci si è occupati di metafisica?

Carnap offre una risposta nel paragrafo settimo dell'articolo citato, prospettando l'ipotesi che la metafisica esprima il "sentimento della vita" e, nello stesso tempo, afferma che a far metafisica ciò è deputata l'arte e in particolar modo la musica, svincolata com'è dalle restrizioni della lingua. I metafisici sarebbero così "dei musicisti senza capacità musicale". La metafisica rappresenterebbe la teorizzazione di un originario atteggiarsi dell'uomo di fronte al mondo; vi sarebbe cioè una *Weltanschauung* originaria la cui elaborazione teorica costituirebbe la metafisica.

Bandita la metafisica, e con essa il possibile progresso metafisico ottenibile con l'analisi, rimaneva da giustificare la legittimità della medesima. L'atomista avrebbe detto che scopo della sua analisi era la chiarificazione della struttura dei fatti, delle loro interrelazioni e quindi, in ultima analisi, del mondo, ma questo non era più consentito al neopositivista. Egli affermò, almeno nella fase fisicista-convenzionalista di Neurath e Carnap, che la filosofia era l'analisi senza ulteriori motivi, che questa mirava alla chiarificazione del linguaggio, e, poiché l'unico linguaggio significativo è quello della scienza, la chiarificazione logica del linguaggio scientifico diveniva il compito del filosofo neopositivista che aveva abbandonato per sempre i regni fumosi della metafisica, compresi quei residui della prima fase dello stesso neopositivismo.

Una volta identificata la filosofia con l'analisi, poiché questa è svolta attraverso equivalenze che sono tautologie, essa coincide con la logica. In tale prospettiva l'analisi verte su parole e non su pseudo-concetti metafisici, quali "cose", "fatto", etc. Non si trattava più di chiarire la struttura logica del mondo mostrando che i fatti complessi sono raggruppamenti di fatti atomici fondamentali, ma di elucidare la struttura del linguaggio della scienza.

Per far ciò necessita evidenziare che tale linguaggio si fonda su enunciati protocollari i quali registrano esperienze immediate di senso, e mostrare che il linguaggio della scienza, o linguaggio sistematico, deriva logicamente dal linguaggio dei protocolli.

Ma simile programma urtò contro un'insormontabile difficoltà: l'impossibilità stessa dell'analisi riduzionistica. Per spiegare questa difficoltà la teoria delle costruzioni logiche deve essere richiamata.

Le asserzioni sulle nazioni erano costruzioni logiche sulla base di asserzioni su persone, così che la proposizione "L'Inghilterra dichiarò guerra nel 1939" avrebbe dovuto essere analizzata nei termini "Tutti gli inglesi dichiararono guerra nel 1939"; ma ciò è chiaramente impossibile, non solo per il fatto che questa serie di descrizioni risulta indeterminata, ma anche perché è pure indeterminata la serie di tutti i modi possibili di dichiarare guerra. "Il fallimento dell'analisi derivava perciò dalla insistenza che l'analisi dovesse essere equivalente a qualche asserzione completamente determinata su ciò che gli individui avevano fatto" (8).

"I filosofi non potevano continuare a sostenere seriamente che il linguaggio ordinario fosse una versione sia pure molto inesplicita e disordinata di un calcolo vero funzionale fornito di vocabolario" (9).

Le alternative che si presentarono consistettero o nell'abbandonare i linguaggi naturali per dedicarsi alla costruzione di linguaggi artificiali, o nel considerare quello ordinario quale strumento e oggetto di studio. È chiaro che la seconda scelta comportava l'abbandono della concezione vero funzionale del linguaggio. Si trattava cioè di "inventare" una nuova concezione della filosofia, sia che essa fosse o meno una nuova forma di analisi.

3. L'analisi esplicativa : la "Cambridge-Oxford Philosophy"

La filosofia comunemente denominata "analitica" sorse a Cambridge ed a Oxford per l'opera di pensatori quali Moore e Wittgenstein nella prima e Ryle nella seconda università. Wittgenstein, giunto alla carriera universitaria dopo la parentesi austriaca di insegnante elementare, elaborò la sua seconda filosofia, senza nulla pubblicare, durante un ventennale impegno accademico.

Come il *Tractatus* aveva rappresentato una pietra miliare per gli sviluppi neopositivistici della filosofia, così l'insegnamento universitario rappresentò un prepotente quanto rivoluzionario modo di filosofare di cui le opere, pubblicate postume, ed in particolare le *Philosophische Untersuchungen*, sono, a tutt'oggi, un fondamentale punto di riferimento per chi voglia intendere gli sviluppi di gran parte della filosofia contemporanea.

Circa l'itinerario intellettuale che condusse Wittgenstein dal *Tractatus* alle Ricerche filosofiche molte ipotesi sono state fatte : tra le altre, interessante è quella di W. W. Bartley III il quale, nel già citato saggio sull'esperienza di Wittgenstein come insegnante elementare, sostiene che le nuove posizioni filosofiche gli furono suggerite anche osservando il modo con cui i bambini apprendevano la lingua madre.

Nella nuova prospettiva, all'unicità del linguaggio, tipica del *Tractatus*, si contrappone una radicale molteplicità conseguente alla pluralità degli usi. Il gioco-linguaggio del *Tractatus*, gioco di denominazione, è solamente uno tra i possibili e non rappresenta nemmeno il primo passo nella vita linguistica del parlante, dal momento che le spiegazioni ostensive, tipiche di questo gioco, presuppongono anche esse una certa conoscenza del linguaggio. In effetti noi usiamo la lingua per molteplici quanto diversi usi : per supplicare, comandare, esortare, domandare, rispondere, e tutti questi usi si radicano in concreti bisogni umani ed in specifici ambienti di vita.

Se ciò è vero, allora non si danno limiti alle diversità dei giochi linguistici e da tale impostazione consegue che conoscere una lingua non significa essere capaci di ricondurre le sue manifestazioni all'interno di una ideale grammatica, ma piuttosto significa comprenderne gli usi.

L'uso regola anche l'apprendimento, ed usare intelligentemente una lingua comporta la capacità di adoperarla, secondo le regole logiche del gioco-linguaggio che intendiamo giocare. I diversi usi posseggono soltanto proprietà affini derivanti dal grado di parentela linguistica, ma non si può parlare di alcuna proprietà comune non esistendo un gioco linguistico privilegiato. Il linguaggio è "in ordine così com'è".

In simile contesto lo scopo della filosofia non è quello ontologico, mirante ad ottenere una più chiara visione della struttura della realtà, ma piuttosto quello di eliminare i "crampi mentali" che sorgono allorché si fa un cattivo uso del lin-

guaggio, non rispettando e confondendo le diverse regole dei diversi giochi linguistici.

I "crampi mentali" coincidono con i problemi filosofici i quali si dissolvono non appena la terapia linguistica dell'analisi ha realizzato il suo corso. Compito della filosofia è appunto "la battaglia contro lo stregamento linguistico dell'intelletto".

La scena ad Oxford è stata dominata dal lavoro filosofico di G. Ryle e J. L. Austin. Nel 1931, in un saggio intitolato *Systematically Misleading Expressions*, Ryle sosteneva che l'analisi filosofica consisteva nell'esprimere, in una nuova forma verbale, ciò che un'altra forma non esibiva ma teneva nascosta e, pur rammaricandosi del fatto che avrebbe preferito assegnare alla filosofia 2 un compito più sublime", si diceva certo che essa consistesse almeno in questo.

Nel 1949 lo stesso Ryle pubblicava *The Concept of Mind*, l'opera attraverso la quale affrontava il compito indicato nel saggio citato. Al contrario di Wittgenstein, Ryle non parla di giochi-linguaggio ma di categorie. J. Hartnack, per chiarire le posizioni di Ryle, fa il seguente esempio : "Supponiamo che io recida il picciolo di una mela, sì che questa cada dall'albero. È una situazione nella quale sono contenute, tra l'altro, le asserzioni seguenti : 1, Una mela pende da un albero; 2, La mela è sottoposta alla legge di gravità; 3, Io taglio il picciolo; 4, Per la legge di gravità, la mela cade; 5, Per il taglio del picciolo, la mela cade" (10).

La proposizione 3 descrive il mio intervento ed è legittimo considerarla come il resoconto di esso. Tale impiego definisce una proposizione categorica. Circa l'azione descritta dalla 3 posso fare domande e ottenere risposte. Non così della 2, la quale non rimanda a nessun processo né descrive qualche avvenimento. Questa è una "regola di inferenza"; la proposizione non è categorica ma ipotetica. La 4 e la 5 vengono definite "semi-ipotetiche" o "categoriche miste" (11), in quanto partecipano entrambe, anche se parzialmente, delle caratteristiche logiche della 2 e della 3. L'errore categoriale, dovuto ad un errato impiego delle proposizioni, produce assurdità che sviano il nostro linguaggio, provocando fraintendimenti di difficile soluzione.

Esempio tipico di tale errore categoriale è il "dogma dello spettro nella macchina", insito nella concezione cartesiana, nella quale proposizioni riguardanti "stati di coscienza" vengono trattate in termini causali : "Ho agito con imprudenza", "Mi sono comportato in quel modo per vanità", come se il processo psichico fosse pubblico, osservabile.

"In breve, per Ryle, l'errore categoriale cartesiano consiste nello scambio tra causa ed effetto o, in altre parole, nel trattare come proposizioni categoriche, proposizioni che, in realtà, sono ipotetiche o semi-ipotetiche; in altri termini ancora, nell'intendere proposizioni, le quali funzionano come regole di inferenza, alla stregua di descrizioni, resoconti o notizie di avvenimenti" (12).

Un altro importante autore, che ha francamente accettato il linguaggio ordinario, sia come strumento che oggetto di studio, è stato J.L. Austin. Tale accettazione è, per lui, ampiamente giustificata dal fatto che il linguaggio ordinario si è venuto affinando nell'uso attraverso i secoli; ciò ne dimostrerebbe la ricchezza semantica e l'adeguatezza per risolvere i complessi problemi della comunicazione.

Adeguatezza che, secondo Austin, manca alle schematizzazioni miranti alla costruzione di linguaggi logicamente perfetti. Se è vero dunque che il linguaggio ordinario, per la sua ricchezza, le distinzioni sottili quanto numerose e la flessibilità contiene una miniera di caratteristiche, che vale la pena di prendere in considerazione, è altrettanto vero che "il linguaggio ordinario non è l'ultima parola : esso, per principio, può venir comunque completato, migliorato e rimpiazzato. Solo che occorre ricordarsi che : esso è la prima parola" (13).

Tale affermazione costituisce, a nostro avviso, una risposta seppur parziale e discutibile, alle critiche che sono state mosse, da diversi punti di vista, alla filosofia analitica nel suo insieme. I marxisti, e Lukacs in particolare (14), la giudicarono un'infima forma di ideologia, e Marcuse (15) le rimproverò di rifugiarsi nelle parole per pigrizia e paura di veder fortemente ridimensionato anche il valore delle asserite funzioni chiarificatrici, allorché avesse affrontato i rischi della progettazione filosofica.

Lo stesso Waismann, che pure fu un esponente dei più qualificati di questo movimento, negli ultimi scritti, l'accusò di non agire sul terreno proprio della filosofia il cui compito è peculiarmente illustrato dalle parole che seguono: "... se mi si chiede di esprimere in una sola parola qual è la sua della filosofia caratteristica più essenziale, direi senza esitazione: la visione. Al fondo di ogni filosofia degna di questo nome è la visione ed è di là che essa scaturisce e prende la sua forma visibile. Quando dico "visione" è proprio questo che intendo: non voglio fare il romantico. Quello che è caratteristico della filosofia è la penetrazione in quella crosta sclerotizzata che è costituita dalla tradizione e dalla convenzione, rompendo quei ceppi che ci vincolano a preconcetti ereditati, così da arrivare ad un modo nuovo e più potente di vedere le cose" (16).

E tra le critiche non possiamo certo tacere quella di Russell (17) che accusò l'analisi linguistica di superficialità, insincerità e soprattutto di un atteggiamento sostanzialmente rinunciatario nella ricerca della comprensione del mondo mentre, altrettanto, perpetuava le confusioni del linguaggio comune.

Che dire di tali critiche? A noi sembra che esse siano solo in parte da accogliere; non sembra accettabile, ad esempio, l'accusa di superficialità, se solo si pensa con quanta puntualità ed acutezza porzioni molto spesso limitatissime del linguaggio vengono ripetutamente sottoposte a riformulazioni in vista di più profonda chiarezza. Altrettanto inaccettabile è l'accusa di insincerità, non solo per la manifesta probità intellettuale degli uomini (si pensi a Wittgenstein), ma anche perché un paradigma di sincerità è difficilmente individuabile, ammesso che questo non sia la filosofia di Russell.

Maggiormente centrata risulta a noi la critica riguardante lo scarso interesse, se non la rinuncia, alla progettazione filosofica o alla "visione", con l'implicita accettazione di quello che Marcuse chiama "il pensiero positivo". Poiché, per Marcuse, quest'ultimo altro non sarebbe che una sovrastruttura della struttura positiva di una società data, e nella fattispecie di quella capitalistica, la filosofia analitica si configurerebbe come apologia di tale situazione sociale.

Che la filosofia analitica rimandi ad un linguaggio storicamente dato è tanto ovvio quanto inesistente sono le alternative; ma da ciò non segue l'apologia del sistema sociale a cui quel linguaggio appartiene. Si potrebbe al contrario sostenere e noi siamo di questo parere, che l'analisi linguistica rappresenta un prezioso strumento per progetti filosofici che potrebbero non emergere con un linguaggio non sottoposto al rasoio dell'analisi.

Il problema riguarda dunque l'uso che il filosofo fa del linguaggio analizzato e non la validità dell'analisi; è indubbio altresì che se i risultati di quest'ultima restano fini a se stessi, come purtroppo accade in certa "scolastica" analitica, allora, per dirla con Waismann, si finisce veramente col confondere il lassativo con il nutrimento.

à suivre au N° 100

Aldo MARCHESINI
(Karlsruhe)

RUN EUROPE : MAY 9th - MAY 14th 1987

IN CELEBRATION OF THE 30TH ANNIVERSARY OF THE COMMON MARKET

Ariotti Diego, Bachler Tobias, Garancini Gianandrea, Rienks Boyen, Schirmacher Vasco, Boerman Deborah, Henon Florence, Springer Barbara, Westerlaken Marjolijn, Molinari Cristina



Proposed Route to the EEC & Police Authorities.

Luxembourg - Kopstal - Redange - Boullaide
Bigonville - Martelange - Fauvillars - St. Hubert - Rochefort - Dinant -
Yvoir - Namur - Wavre - Overijse - Bruxelles....

RUN EUROPE !

Run Europe ! Laufe Europa ! Das war das Motto einer ungewöhnlichen Laufveranstaltung aus Anlaß des 30-jährigen Bestehens der Europäischen Gemeinschaft.

82 Schüler aus den 9 Europäischen Schulen brachten mit ihren Sportlehrern in einer Staffel die Europaflagge in 6 Tagen von Luxemburg nach Brüssel. Insgesamt war eine Laufstrecke von 275 km zurückzulegen. Sie führte zum größten Teil über Nebenstraßen, die uns zeigten, daß es auch in Luxemburg und Belgien sehr schöne Landschaftsstriche gibt.

Die meisten Schulen waren mit 5 Mädchen und 5 Jungen im Alter zwischen 13 und 16 Jahren beteiligt.

Am zweiten Samstag im Mai begann dieser Staffellauf vor der Europaschule in Luxemburg bei herrlichem Sonnenschein. Zwei Grußbotschaften (siehe Anhang) wurden hier von den Schülern in Empfang genommen. Sie sollten eine Woche später in Brüssel an Herrn Tindemans und an den Schulleiter von Brüssel II übergeben werden.

Die ersten 8 Kilometer liefen alle Schüler gemeinsam. Sie führten von der Europaschule durch die Innenstadt Luxemburgs. Geleitet und gesichert wurde die Läuferschar durch eine Polizeieskorte. Es war ein beeindruckender Anfang.

Von der Stadtgrenze Luxemburgs bis zum Tagesziel Martelange ging es in 2 Kilometer-Etappen weiter.

Die Schüler waren nach ihrer Laufleistung in 10 Gruppen eingeteilt, die sich beim Laufen einander abwechselten. 2 Busse standen zur Verfügung, die die nicht gerade laufenden Schüler an die jeweilig vorher vereinbarten Wechselmarken (alle 2 km) brachten.

Doch schon am zweiten Tag von Martelange nach St. Hubert brach das Lauffieber aus. Die meisten Schüler hielt es nicht mehr in ihren eigenen Gruppen. Über ihre eigenen 2 Kilometer-Etappen hinaus liefen sie bei anderen Gruppen mit; je nach ihrer Leistungsstärke und momentanen Verfassung.

Bis zum Einlauf auf dem Berlaymont in Brüssel brachten es so einige Schüler in 6 Tagen auf eine Laufleistung von über 100 Kilometern.

Der dritte Tag brachte die jungen Läufer von St. Hubert über Rochefort nach Chevetogne, einem Ferienpark für Jugend- und Schülergruppen.

Der vierte Lauftag führte von Chevetogne zur mittelalterlichen Stadt Dinant, in das Tal der Maas. Die Großstadt Namur (100.000 Einwohner), wo die Sambre in die Maas mündet, war das Etappenziel. Hier gesellte sich der Schulleiter von Mol zu unserer Gruppe. Trotz Dauerregens waren die Schüler weiterhin bestens motiviert.

Am vorletzten Tag liefen wir von Namur in das für die französisch sprechenden Wallonen neu gebaute Universitätsstädtchen Louvain la-Neuve. War der Autoverkehr am Vortrag im Maastal recht unangenehm, so war die Strecke von Namur nach Louvain la-Neuve über zum größten Teil gut ausgebaute Feldwege nahezu optimal.

Der letzte Tag brachte mit 37 Kilometern bis zum Hauptquartier der Europäischen Gemeinschaft auf dem Berlaymont in Brüssel die kürzeste Tagesetappe. Der Brüsseler Stadtwald mit seinen weichen Waldwegen war eine willkommene Abwechslung zum harten Straßenasphalt. Leider meinte es der Wettergott an diesem Tag nicht allzu gut mit uns.

"Run Europe" war offizieller Bestandteil der Feierlichkeiten für den 30-jährigen Geburtstag der Europäischen Gemeinschaft. Entsprechend begeistert und motiviert waren die Schüler auf den letzten Kilometern bei ihrem Einlauf zum Hauptgebäude der EG-Kommission.

Doch wie enttäuscht müssen sie gewesen sein, als sie durchgeschwitzt und durchgeregnet bei empfindlicher Kühle zur Übergabe ihrer Grußbotschaft nur vor dem Hauptgebäude empfangen wurden. Selbst auf Anfrage hin durften die jugendlichen Läufer nicht das vor Regen und Wind schützende Gebäude betreten.

Noch nie habe ich so betretene und enttäuschte Gesichter erlebt.

Die Enttäuschung über den Empfang war zwar groß, doch tat dies der Begeisterung über "Run Europe" keinen Abbruch. Viele Schüler fragten, ob es diese Veranstaltung auch im nächsten Jahr wieder geben würde und bedankten sich spontan bei ihren Sportlehrern. Und ein Mädchen viel ihrem Lehrer vollkommen erschöpft mit den Worten um den Hals :

"Ach, war das toll !"

Anmerkungen :

Obwohl wir unter unseren Schülern kaum langjährig trainierte Ausdauerläufer hatten, waren die Laufleistungen bemerkenswert. Zu loben war auch die kameradschaftliche und hilfsbereite Einstellung der Schüler untereinander. Thomas, unser rollstuhlfahrender Schüler aus München, konnte davon gut profitieren.

Obwohl aus 9 verschiedenen Schulen aus 15 Nationen kommend, präsentierte man sich alsbald nach Beginn der Staffel als eine einzige Gruppe, als eine europäische Gruppe.

Schade, daß eine so große Schule wie die Brüssel I nur mit 3 Schülern vertreten war.

Ein ganz großes Dankeschön gebührt John Forster, ohne den dieser Lauf "Run Europe" sicherlich nicht stattgefunden hätte, der die Idee hatte und es auch schaffte, sie in die Tat umzusetzen.

Bleibt zu hoffen, daß "Run Europe" eine Wiederholung findet und vielleicht sogar zu einer festen Einrichtung wird !

Norbert LAMP
(Varese)

1. Etappe : Luxemburg - Martelange (N 12 / N 23) - 56 km

Europaschule Luxemburg - Innenstadt Luxemburg - Kopstal - Roodt-s-Eich - Bour - Tuntange - Saeul - Redange - Ospern - Hestert - Rambrouch - Koetschette - Martelange.

Dopo una tragica nottata, passata "mostruosamente" in bianco, la comitiva "Run Europe" si è riunita nel cortile della Scuola Europea di Lussemburgo per ascoltare il discorso inaugurale del l'organizzatore dell'Eurostaffetta, John Forster.

Il primo tratto di corsa, da effettuarsi attraverso la città granducale, avrebbe dovuto essere di quattro chilometri, ma, con nostra sorpresa, si è rivelato lungo più del doppio.

A parte questo non certo piacevole contrattempo, la prima giornata di corsa si è snodata attraverso stupende campagne e simpatiche cittadine. Per la pausa meridiana, il gruppo ha sostato in mezzo ad un prato pieno di fiori e, gustando i panini, si è riposato per riprendere la corsa.

Alla fine della giornata erano stati percorsi circa 56 chilometri, con una media personale di 16 chilometri.

A dormire ci siamo fermati in un Centro Sportivo, dotato di una palestra quattro volte più grande della nostra e di una piscina olimpica, oltre ad innumerevoli campi da calcio, basket e tennis.

L'ambiente in cui si svolge la corsa è molto più curato di quello italiano perchè esistono innumerevoli organizzazioni per la sua difesa. Durante questo giorno i partecipanti hanno corso tra viali e strade alberate; il tempo, solitamente avverso nei paesi appartenenti al Benelux, ci ha regalato una splendida giornata.

L'organizzazione del Sig. Forster è stata quasi impeccabile; eccetto l'indicazione dei chilometri da per correre. Una nota molto positiva si è riscontrata nella presenza di una Porsche che, piazzata in testa al gruppo, ha salvaguardato la nostra sicurezza.

Nel complesso questo giorno è passato nel migliore dei modi per lo spirito Europeo, nel peggiore per le gambe.

Sabato 9 maggio 87.

Gianandrea GARANCINI
Diego ARIOTI

2. Etappe : Martelange - St. Hubert (N 848) - 46 km

Martelange - Radelange - Wisembach - Bodange - Fauvillers - Winville - Cobreville - Morhet - St. Hubert.

Von unserem Quartier, dem ADEPS - Center in Arlon, begaben wir uns wieder mit dem Bus nach Martelange, dem Endpunkt unserer gestrigen Etappe. Hier ließ es sich der Bürgermeister nicht nehmen, einige Worte an uns zu richten und uns mit einem Präsent, einem Zinnteller, zu beehren.

Die ersten Kilometer liefen wir wieder gemeinsam als Symbol für die Einigkeit und Solidarität unserer Gruppe und der europäischen Völker. Thomas, unser Rollstuhlfahrer aus München, bestimmte das Tempo.

Die Route führte uns wieder durch eine wunderschöne Landschaft mit vielen Wäldern. Leider war das Wetter heute nicht ganz so schön wie gestern, aber zum Laufen gerade richtig.

Die Stimmung in der Gruppe war hervorragend. Unter rhythmischem Klatschen und Singen liefen wir in unser heutiges Etappenziel, St. Hubert, ein.

Unser Quartier war das Sportcenter von Neufchateau.

Nach zwei Tagen Laufen war es sehr angenehm, hier die Möglichkeit zum Schwimmen zu haben.

Das Abendessen hätte man sich allerdings besser vorstellen können. Weißbrot und Wurst sind für Langläufer ja nicht unbedingt die ideale Verpflegung.

Die Nacht war ziemlich hart. Dafür waren die Bodenturnmatten verantwortlich.

Sonntag, den 10.5.87

Cristina MOLINARI
Deborah BOERMAN

3. Etappe : St. Hubert - Chevetogne (N 803 / N 911 / N 918) - 40 km

St. Hubert - Grupont - Wavreille - Rochefort - Chevetogne.

Auch heute mußten wir wie in den Tagen zuvor um 7 Uhr aufstehen. Nach einem nicht gerade üppigen Frühstück brachten uns die beiden Busse wieder nach St. Hubert, wo wir am vorigen Tag angekommen waren. Dort hatten wir vor unserem Ablauf noch 30 Minuten Zeit, einige Einkäufe zu tätigen. Zur Sicherheit der Läufer wurde heute veranlaßt, daß die laufenden Gruppen je zwei Fahnen (Europa- und Umweltflagge) tragen sollten, damit sie zusammenblieben und nicht zu weit auseinandergezogen wurden. Dieses System funktionierte gut. Ebenfalls gut war wieder das gemeinsame Laufen aller Teilnehmer am Anfang und Ende der Tagesetappe und ebenso beim Durchlaufen größerer Dörfer.

Die Route war auch heute wieder hügelig und meistens in der Nähe von Waldgebieten. Die Laufergebnisse waren gut, nicht zuletzt deshalb, weil das Wetter nicht zu heiß, sondern eher kühl war.

Anzumerken wäre noch, daß einige Läufer über Muskelkater klagten, doch die Mehrheit erfreute sich bester Verfassung.

Die übliche Mittagspause wurde in dem mittelalterlichen Städtchen Rochefort gemacht. Bereits um 14.30 Uhr hatten wir unser Tagespensum absolviert. Unser Tagesziel war der Naturpark von Chevetogne, wo wir in kleinen Holzhäusern übernachteten.

Montag, den 11.5.87

Tobias BACHLER
Boyen RIENKS

4. Etappe : Chevetogne - Namur (N 94 / N 96 / N 947) - 48 km

Chevetogne - Verre - Celles - Boisselles - Dinant - Anhee - Annevoie - Riviere - Profondeville - Dave - Jambes - Namur.

Die Nacht hatten wir alle gut überstanden, vor allem weil Herr Lamp uns ein recht gemütliches Ferienhaus mit richtigen Betten organisiert hatte. Die anderen Schulen mußten sich mit etwas kärglicheren Lagerstätten zufriedengeben.

Aber als wir dann am Morgen aus den Fenstern schauten, mußten wir leider feststellen, daß es wieder einmal regnete.

Darüberhinaus hatte es sich in der Nacht auch noch stark abgekühlt. Manche Schüler meinten, daß der Winter zurückkommen würde.

Da wir heute aber erst um 10 Uhr loslaufen wollten, hofften wir alle noch, daß der Regen aufhören würde. Aber dem war leider nicht so.

Zum Regen kam noch heute auf den ersten 10 Kilometern eine Strecke, die sehr viele Steigungen aufwies.

Mit anderen Worten : Die ersten 10 Kilometer waren die härtesten der gesamten Woche.

Die zweite Laufgruppe hatte es da entschieden einfacher. Es regnete zwar immer noch in Strömen, aber der Weg führte jetzt nach Dinant in das Maastal fast nur noch bergab.

Nach der Überquerung der Maas gab es wieder Gruppenwechsel, und die erste Laufgruppe setzte den Weg auf der linken Maasseite fort.

Am frühen Nachmittag hellte sich der Himmel zwar manchmal auf, aber die Freude über Sonnenstrahlen und die malerische Maastallandschaft wurde immer wieder durch Regenschauer getrübt. Kurz hinter Bois-de-Villers überquerten wir wieder die Maas und liefen alle zusammen unter "Polizeischutz" in Jambes (Namur) ein.

Hier wurden wir in einem recht komfortablen Sportzentrum untergebracht.

Dienstag, den 12.5.87

Vasco SCHIRRMACHER

5. Etappe : Namur - Louvain la-Neuve (N 93) - 48 km

Namur - Belgrade - Temploux - Mazy - Bothey - Sombreffe - Marbais - Tilly - Melery - Mont St. Guibert - Louvain la-Neuve.

Um dem morgendlichen Berufsverkehr zu entgehen und um unsere Lungen zu schonen, brachten uns die Busse an den Stadtrand von Namur. Wie schon so oft schauten uns die Leute vom Straßenrand und aus den Fenstern ganz neugierig an.

Der Himmel war zwar bedeckt, aber erst am Nachmittag begann es zu regnen; und zwar gerade auf dem schwierigsten Teil der Strecke, in den engen steilen Straßen von Mont-St. Guibert.

Kurz vor Louvain la-Neuve machte unser Troß halt, da wir wieder einmal dem Zeitplan voraus waren. Die Presse und das Fernsehen waren nämlich angekündigt. Außerdem wollten uns einige Studenten auf den letzten Kilometern in die Universitätsstadt begleiten.

Unsere Polizeieskorte war heute auf den letzten Kilometern, die über autobahnähnliche Straßen führten, besonders wichtig. Vor der Universitätssporthalle in Louvain la-Neuve bekamen wir den bisher freundlichsten Empfang.

Quartier fanden wir heute abend in Privatfamilien. Sie gaben sich die erdenklichste Mühe, uns den Aufenthalt so angenehm wie nur möglich zu gestalten. Eigentlich ist es ganz toll, daß sich so viele Eltern bereit fanden, uns aufzunehmen.

Mittwoch, den 13.5.87

Florence HENON

CARLO RIPA DI MEANA

Membre of the Commission of the European Communities

MESSAGE TO THE EUROPEAN SCHOOLS

May I send my heartiest congratulations to you, Headmaster, for the organization of the **Run for Europe** event.

The magnificent example of these young people running between Luxembourg and Brussels shows to all Europeans that there are no more frontiers. The enthusiasm and commitment of the young runners to the European ideal shows the great potential of our Community. We can have confidence in our young people to continue the historic task of the construction of Europe.

Thank you again for helping establish this event.

Carlo Ripa di Meana

RUN EUROPE 1987

This message was carried by 82 pupils from the European School of Luxembourg on the 9th day of May 1987 to the C.E.C. headquarters in Bruxelles on the 14th of May and thereafter was presented to Mr. T Van der Zee, Director of the European School Bruxelles II to open the 1987 Eurosports Competition.

We congratulate you on your participation in this historic way of celebrating the founding of the Common Market.

CARLO RIPA DI MEANA

Member of the Commission of the European Communities

MESSAGE TO MR TINDEMANS

As commissioner responsible for People's Europe, I am pleased to give the young participants in the **Run for Europe** event my Europe Day message which they will bring to you in Brussels.

As a committed European you are aware, Mr Tindemans, of the need to do away with frontiers. These young people running between Luxembourg and Brussels, freely and without hindrance, symbolize what our Community of the future should look like.

Let their youth and enthusiasm be communicated to all Europeans during the course of their run, and may I take this opportunity of giving you my greetings on this 9 May 1987.

Carlo Ripa di Meana

Übersicht der Laufetappen und deren Streckenlängen :

Luxemburg - Martelange	56 km
Martelange - St. Hubert	46 km
St. Hubert - Chevetogne	40 km
Chevetogne - Namur	48 km
Namur - Louvain la Neuve	48 km
Louvain la Neuve - Brüssel	37 km

Gesamtstreckenlänge Luxemburg - Brüssel : 275 km.

Appendice

A parte qualche piccolo inconveniente, come la sistemazione notturna che, in fin dei conti, è stata molto divertente e originale, è risultata un'esperienza unica ed indimenticabile : Ci ha dato la possibilità di fare nuove amicizie e conoscenze, il tutto accompagnato da un'atmosfera molto europea.

Infatti dopo questo viaggio ci siamo veramente rese conto della fortuna che abbiamo di poter frequentare una Scuola Europea e di far parte di un'Europa così unita.

Cristina MOLINARI
Deborah BOERMAN

DIE EUROPÄISCHE SCHULE VARESE AUF WELTREKORDJAGD

Etwas ganz Besonderes ließ man sich am letzten Schultag vor den Sommerferien an der ES Varese einfallen :

Vor der Zeugnisausgabe sollte der Weltrekord auf der Marathonstrecke gebrochen werden.

Die ersten, zweiten und dritten Klassen stellten jeweils eine Staffel, die versuchte die Weltbestzeit von Steve Jones (2:07:05 Stunden) zu unterbieten. Die Marathonstrecke wurde dabei in 244 m-Etappen (244 m entsprechen einer Schulrunde) zurückgelegt. 173 Runden mußten danach zurückgelegt werden.

Das ist doch eine klare Sache, daß die Schüler zusammen schneller sind als Steve Jones alleine. Dachte man !

Auch ist es eine klare Sache, daß die 3. Klasse die 2. und diese wiederum die 1. schlägt. Dachte man !

Alles kam aber ganz anders. Bereits nach der Hälfte der Strecke war erkennbar, daß die 2:07:05 Stunden von Steve Jones für die Schüler nicht zu schaffen waren; auch wenn sie sich nach jeder Runde ablösten. Das tat aber der Begeisterung keinen Abbruch. Fast unentwegt wurden die eigenen Läufer und Läuferinnen angefeuert.

Die 3. Klasse führte zwar das Rennen souverän an, aber ganz erstaunlich lag die 1. Klasse vor der 2.

Die Frage war nicht mehr : Weltrekord ja oder nein, sondern : Würde die 1. Klasse das Kunststück fertigbringen, die 2. Klasse zu schlagen ?

Die Spannung wuchs von Runde zu Runde. Selbst die Klassenlehrer ließen es sich nicht nehmen, unter den Anfeuerungsrufen ihrer Schüler für ihre Klassen eine Runde zu laufen.

Das Ergebnis : Die 3. Klasse lief eindeutig als Sieger in 2:19:36 Stunden ins Ziel ein und blieb damit zumindest unter der Frauenweltbestzeit von 2:21:06 Stunden, die von Ingrid Kristiansen gehalten wird.

Und die 1. Klasse ? Sie schaffte doch das fast schier Unmögliche. Mit 2:26:16 Stunden verwies sie die 2. Klasse auf den 3. Platz. Für sie wurden 2:27:10 Stunden gestoppt.

Es ist wohl jetzt schon eine ausgemachte Sache, daß diese Marathonstaffel im nächsten Jahr wiederholt wird, und die Jagd auf den Weltrekord weitergeht. Die Chancen für die dann 4. Klassen stehen sicherlich besser als in diesem Jahr. Und die 3. Klassen brennt natürlich gegen die 2. auf Revanche. Es kann gewettet werden !

Norbert LAMP
(Varese)

REUNIONS DES CONSEILS D'INSPECTION

(29, 30 septembre et 1er octobre 1987)

I. COMITE PEDAGOGIQUE PRIMAIRE DU 29 SEPTEMBRE

Projet de rapport du Président du Conseil d'inspection pour l'année scolaire 1986/87

Le Conseil d'inspection prend acte du projet de rapport du Président pour l'année scolaire 1986/87 et décide de le transmettre au Conseil supérieur.

Activités du comité de réforme

- *Philosophie et objectifs de l'école primaire*
Le groupe de travail sous la présidence de M. HOLLAENDER poursuit son travail.
- *Horaire des élèves*
Le groupe de travail continue son étude.
- *Enseignants spécialistes*
Le groupe de travail, avec son Président M. O'NEILL, examine le problème de l'enseignement de la musique, des arts et des sports.
Le groupe espère soumettre un document au comité de réforme au mois de novembre.
- *Ordinateurs à l'école primaire*
La répartition des crédits alloués sera examinée lors de la réunion des Comités pédagogiques primaire et secondaire.
- *Education musicale*
Le groupe de travail fera rapport au comité de réforme du mois de novembre.
- *Travaux manuels*
Le document élaboré par le groupe de travail circule dans les Ecoles et les observations et critiques éventuelles seront examinées au comité de réforme de novembre.
- *"Une voie à suivre"*
Le document, élaboré par les Adjoints des Directeurs, sera examiné par le comité de réforme lors de la réunion en novembre.

Formation continuée des enseignants du cycle primaire

Le Comité pédagogique décide de représenter au Conseil supérieur le projet de programme de formation continuée des enseignants des cycles maternel et primaire pour la période de 1989 à 1993, ce dernier lui ayant été soumis en avril 1987.

Intégration des enfants handicapés

Le Comité pédagogique propose au Conseil supérieur d'approuver le projet élaboré par le groupe de travail sous réserve de deux modifications à apporter dans le document : à la page 5 au point 3.8. il faut lire : "Lorsque l'enfant est admis à l'école, la Direction, en collaboration avec le titulaire de la classe et le psychologue scolaire, établit le plan d'étude..." et à la page 7 au point 4.6. il faut lire : "Suivant la nature, la gravité du cas et les effectifs de la classe d'accueil, le groupe-conseil pourra proposer au Conseil d'administration de l'Ecole de limiter l'effectif de cette classe permettant ainsi au titulaire d'assumer pleinement ses responsabilités vis-à-vis de tous ses élèves."

Le Comité pédagogique charge par ailleurs le groupe de travail d'élaborer des indications chiffrées, pour la première année de fonctionnement, qui seront annexées au projet.

Créations de classes maternelles

Le Comité pédagogique décide de soumettre à nouveau au Conseil supérieur le document 87-D-284 reprenant les propositions pour un assouplissement des critères de créations de classes à l'école maternelle.

Structures internes du primaire

Le Comité pédagogique souligne qu'il avait adopté à l'unanimité la proposition visant à la mise en œuvre d'un renforcement de structure pour le cycle primaire étalée sur deux années scolaires. Il soumettra dès lors à nouveau le document 87-D-114 au Conseil supérieur pour approbation.

Considérations générales et directives concernant la programmation

Le Comité pédagogique, après avoir apporté deux modifications au document 87-D-27, charge chacun des Inspecteurs de revoir le projet de traduction du document dans sa langue. Ce document sera réexaminé par le Conseil d'inspection lors de la réunion du 1er février 1988.

II. COMITES PEDAGOGIQUES PRIMAIRE ET SECONDAIRE DU 30 SEPTEMBRE

Nomination d'un membre du Conseil d'inspection primaire

Les Comités pédagogiques proposent au Conseil supérieur de désigner Monsieur A. ROSSETTO au Conseil d'inspection maternel et primaire à partir de l'année scolaire 1987/88.

Révision de la grille de rémunération des Adjoints des Directeurs pour le primaire

Les Comités pédagogiques marquent leur accord sur la proposition faite par les Directeurs. Ceux-ci estiment que la classification des Adjoints n'a pas été fixée correctement dès le départ, à savoir lors de l'établissement des grilles de rémunération dans le Statut du personnel enseignant. Dès lors, les Directeurs proposent qu'une enquête soit faite par les Inspecteurs dans chacun des Etats membres afin d'établir le pourcentage du traitement d'un Directeur d'école primaire par rapport au traitement d'un Adjoint du Directeur responsable d'un cycle secondaire, d'un professeur d'école secondaire et d'un instituteur d'école primaire.

Les Comités pédagogiques soumettront la proposition des Directeurs au Conseil supérieur tout en signalant qu'une enquête est en cours.

Mandat des Directeurs

Les Comités pédagogiques se prononcent positivement sur le fait d'inclure l'étude du mandat des Adjointes des Directeurs dans le mandat à confier au groupe de travail. Ils invitent par ailleurs les délégations ainsi que les Directeurs à faire parvenir leurs observations sur les propositions pour une nouvelle réglementation sur le mandat des Directeurs et des Adjointes des Directeurs contenues dans le document 87-D-126/1 au Secrétariat pour le 20 octobre. Les Comités pédagogiques chargent le groupe de travail de revoir leurs propositions sur base de ces observations.

Restructuration des rapports de rentrée

Les Comités pédagogiques donnent mandat au comité de réforme d'examiner la question de la restructuration des rapports de rentrée lors de sa réunion du 29 octobre. Par ailleurs, ils décident de soumettre le projet au Comité pédagogique primaire afin de le compléter car celui-ci ne tient pas assez compte de l'école maternelle et de l'école primaire.

Révision des conditions d'attribution du congé de maternité

Les Comités pédagogiques marquent leur accord sur les propositions faites par le groupe de travail dans le document 87-D-357 à l'exception de l'inspecteur allemand qui émet des réserves sur certains points. Ils soumettront celles-ci au Conseil supérieur pour approbation en y joignant les observations de la délégation allemande.

Répartition du crédit pour matériel d'informatique

Les Comités pédagogiques décident de créer un groupe de travail en vue de l'élaboration d'un concept général en ce qui concerne l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement. Celui-ci serait composé de MM. BOUCHER, RASMUSSEN, ROCK, SØRENSEN, PHILLIPS et SAUBER.

Concernant le budget 1988, les Comités pédagogiques décident de maintenir le principe de la répartition faite en 1987 avec possibilité de dérogation pour les Ecoles qui en font la demande.

III. COMITE PEDAGOGIQUE SECONDAIRE DU 1er OCTOBRE

Projet de rapport du Président du Conseil d'inspection pour l'année scolaire 1986-87

Le Conseil d'inspection prend acte du projet de rapport du Président pour l'année scolaire 1986-87 et décide de le transmettre au Conseil supérieur.

Baccalauréat européen

– Renforcement de la structure d'organisation du Baccalauréat

Le Conseil d'inspection propose au Conseil supérieur de donner son accord pour qu'à chaque session du Baccalauréat, le mandat soit donné à un expert de faire l'évaluation du Baccalauréat et d'assurer le feed-back vis-à-vis des Ecoles et des comités compétents. Le coût par année s'élèverait à 400.000 FB. D'autre part, l'organisation du Baccalauréat serait assurée par le Secrétariat du Représentant du Conseil supérieur comme cela s'est pratiqué jusqu'à présent.

– Notation des épreuves écrites et orales

Le Comité pédagogique donne mandat au comité de réforme d'examiner cette question lors de sa réunion du 29 octobre.

– Triple correction

Le Comité pédagogique propose au Conseil supérieur d'approuver une modification aux dispositions d'application du Règlement du Baccalauréat européen en ce qui concerne la triple correction. Au cas où les appréciations des premier et deuxième correcteurs sont distantes de plus de 2 points, l'inspecteur compétent chargera un troisième correcteur d'examiner les deux notations en tenant compte des deux justifications fournies et de fixer l'appréciation finale de l'examen écrit; à cette occasion, les notes du premier et deuxième correcteur ne doivent pas être dépassées. La note finale doit être justifiée par écrit. Les justifications données par les deuxième et troisième correcteurs seront envoyées, par les soins de l'inspecteur compétent, au premier correcteur.

– Contrôle des épreuves écrites avant l'examen

Le Conseil d'inspection décide de compléter le Vade-Mecum en y ajoutant, pour chacune des matières, la phrase suivante : "Lorsque des questions ont été traduites dans la langue maternelle des élèves, il convient de vérifier l'exactitude et le caractère exhaustif de la traduction en procédant à une comparaison détaillée avec l'original."

– Durée de la préparation pour les épreuves orales

Le Comité pédagogique poursuivra l'examen de cette question après que les professeurs de musique se seront prononcés.

– Choix des options pour les élèves ayant échoué au Baccalauréat

Le Comité pédagogique charge le comité de réforme d'examiner cette question.

Deuxième phase du renforcement des structures internes du secondaire

Le Comité pédagogique propose au Conseil supérieur d'autoriser les Ecoles de nommer (avec l'approbation de l'inspecteur compétent) un orientateur pour chaque tranche de 120 élèves du secondaire afin d'assurer les services de guidance et d'orientation. L'orientateur serait nommé pour une période de deux ans (avec possibilité de plusieurs renouvellements). Il obtiendrait une décharge de une ou deux heures hebdomadaires.

Tâches des conseillers d'éducation

Le Comité pédagogique marque son accord sur les modalités de la mise en application de la décision du Conseil supérieur concernant les tâches des conseillers d'éducation dans les Ecoles européennes reprises dans le document 87-D-135/1 sous réserve d'une modification de la deuxième phrase du point 1 : "un poste de surveillant peut être créé" doit être remplacé par "un poste de surveillant **doit** être créé" et d'y ajouter un point 4 précisant : "La compétence des conseillers d'éducation sera évaluée par le Conseil d'inspection. Chaque vacance de poste sera rapportée à temps au Conseil d'inspection."

Réforme du cycle d'observation

Le Comité pédagogique marque son accord sur le document 87-D-347 élaboré par le groupe de travail et soumettra celui-ci au Conseil supérieur pour approbation. Il charge le Secrétariat de revoir la dernière page concernant les conséquences financières des propositions faites sur la base des données qui lui seront fournies par les Ecoles pour le 15 octobre.

Le Comité pédagogique décide par ailleurs d'envoyer ce document sans les incidences budgétaires aux autorités religieuses accompagné d'une lettre précisant les raisons des propositions élaborées.

Langues d'enseignement de l'économie

Le Comité pédagogique propose au Conseil supérieur de modifier légèrement la dérogation qu'il a approuvée en 1981 :

"Dans les Ecoles européennes de Karlsruhe, de Bergen, de Munich et de Culham, le cours d'économie peut être organisé dans une des langues véhiculaires et dans la langue du pays du siège de l'Ecole. Les critères relatifs aux créations de cours doivent être appliqués pour l'ouverture de ces cours.

Dans ces Ecoles, un élève peut suivre le cours d'économie dans une langue étrangère autre que sa langue véhiculaire ou dans sa langue I, si le cours **ne peut pas être** organisé dans sa langue véhiculaire, à condition qu'il ait les connaissances linguistiques requises pour suivre l'enseignement avec fruit."

Le Comité pédagogique propose par ailleurs au Conseil supérieur d'étendre cette dérogation à l'Ecole européenne de Varese à partir de l'année scolaire 1987/88.

Formation continuée des enseignants

Le comité pédagogique marque son accord sur le projet pour 1989 soumis par le groupe de travail (document 87-D-118) et il propose au Conseil supérieur de l'approuver.

Participation des enseignants des Ecoles européennes à des stages nationaux

Le Comité pédagogique souhaite qu'une priorité soit accordée aux actions de formation qui ont lieu dans les Ecoles européennes. Ils sont néanmoins en faveur de la participation des enseignants à des stages nationaux à condition que les frais qui en découlent soient à charge de ceux-ci et que la décharge soit réduite au minimum.

Diplôme intermédiaire des études secondaires

Le Comité pédagogique soutient la proposition faite par le groupe de travail et décide de soumettre les points 1 à 3 du document au Conseil supérieur.

Tâche hebdomadaire des enseignants

Le Comité pédagogique marque son accord sur le document 87-D-148 qui tient compte de l'application aux chargés de cours de la mesure proposée et soumettra celui-ci au Conseil supérieur.

Le Comité du personnel ne peut pas marquer son accord sur la proposition qui vise à rendre définitives des mesures qui avaient été décidées à titre transitoire.

Rémunération des heures supplémentaires pendant les courtes vacances

Le Comité pédagogique estime que les heures supplémentaires ne devront être payées que si elles ont été effectivement prestées. Il propose dès lors au Conseil supérieur de modifier le point 2 de l'article 34 du Statut du personnel enseignant. La dernière phrase serait la suivante : "Des heures supplémentaires ne sont pas rémunérées pendant les vacances."

VERSCHIEDENES - OTHER - DIVERS

EUROPÄISCHE ABITURPRÜFUNG 1987 EUROPEAN BACCALAUREATE 1987 BACCALAUREAT EUROPEEN 1987

Vorsitzender der Prüfungsausschusses der Abiturprüfung 1987

Chairman of the 1987 Baccalaureate

Président du Jury du Baccalauréat 1987

Herrn Professor Dr. G. HAHN

Universität Stuttgart

Geographisches Institut

Zur Abiturprüfung 1987 stellten sich insgesamt 794 Schüler der Europäischen Schulen von Luxemburg, Brüssel I, Mol, Varese, Karlsruhe, Bergen, Brüssel II, Culham und München.

Von diesen Kandidaten bestanden 733 d.h. 92,3 %.

Für die einzelnen Schulen ergaben sich folgende Ergebnisse :

In all 794 candidates from the European Schools in Luxembourg, Brussels I, Mol, Varese, Karlsruhe, Bergen, Brussels II, Culham and Munich sat the 1987 Baccalaureate examination.

Of these 733 or 92,3 % passed.

The results by school are given below :

Au total 794 candidats des Ecoles européennes de Luxembourg, Bruxelles I, Mol, Varese, Karlsruhe, Bergen, Bruxelles II, Culham et Munich se sont présentés aux épreuves du Baccalauréat 1987.

De ces candidats, 733 ont été reçus, c'est-à-dire 92,3 %.

Voici les résultats par école :

	Zahl der Kandidaten Number of candidates Nombre de candidats	Nicht bestanden Failed Refusés	Bestanden Passed Reçus
Luxembourg	128	7	121 = 94,6 %
Bruxelles I	203	20	183 = 90,1 %
Mol	47	4	43 = 91,5 %
Varese	126	17	109 = 86,5 %
Karlsruhe	57	3	54 = 94,7 %
Bergen	51	6	45 = 88,2 %
Bruxelles II	110	3	107 = 97,3 %
Culham	41	1	40 = 97,6 %
Munich	31	—	31 = 100 %
	794	61	733 = 92,3 %

BESTANDEN - PASSED - CANDIDATS REÇUS

LUXEMBOURG

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
10 (10)	25 (26)	18 (20)	22 (25)	6 (6)	24 (24)	16 (17)	121 (128)

BRUXELLES I

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
11 (11)	25 (27)	26 (29)	44 (52)	12 (12)	49 (55)	16 (17)	183 (203)

MOL

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	14 (14)	-	11 (12)	-	3 (5)	15 (16)	43 (47)

VARESE

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	26 (30)	10 (11)	15 (17)	-	47 (51)	11 (17)	109 (126)

KARLSRUHE

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	20 (22)	-	21 (22)	-	10 (10)	3 (3)	54 (57)

BERGEN

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	17 (17)	6 (7)	4 (4)	-	4 (4)	14 (19)	45 (51)

BRUXELLES II

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	24 (26)	19 (19)	21 (21)	-	20 (21)	23 (23)	107 (110)

() Kandidaten - Candidates - Candidats

CULHAM

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	11 (11)	13 (13)	8 (8)	-	4 (5)	4 (4)	40 (41)

MUNICH

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
-	18 (18)	7 (7)	6 (6)	-	-	-	31 (31)

TOTAL

DA	DE	EN	FR	GR	IT	NL	TOTAL
21 (21)	180 (191)	99 (106)	152 (167)	18 (18)	161 (175)	102 (116)	733 (794)

() Kandidaten - Candidates - Candidats

**EUROPÄISCHE ABITURPRÜFUNG
EUROPEAN BACCALAUREATE
BACCALAUREAT EUROPEEN**

Promotion	'59	'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	'87	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	121	1.952	
Bruxelles I	-	-	-	-	-	36	41	57	76	71	74	83	91	82	103	97	106	124	114	158	162	185	196	158	159	180	196	178	183	2.910	
Mol	-	-	-	-	-	-	-	5	7	7	17	17	19	20	33	41	34	40	51	48	44	50	43	70	59	45	63	52	43	808	
Varese	-	-	-	-	-	-	11	11	15	29	28	35	33	37	40	44	49	65	64	66	106	106	113	108	86	104	114	86	109	1.459	
Karlsruhe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	4	6	12	11	18	20	15	29	27	32	40	34	34	30	35	39	55	56	54	554	
Bergen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5	9	12	10	20	12	14	19	25	18	26	30	35	39	41	45	365	
Bruxelles II	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60	74	90	108	117	107	556	
Culham	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	15	30	22	39	40	154
Munich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	42	37	31	122
	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	733	8.880	

LISTE DES REUNIONS INTERSCOLAIRES QUI SE SONT TENUES AU COURS DE L'ANNEE 1986/87

- I. CONSEIL SUPERIEUR
15 septembre 1986 - 25 et 26 novembre 1986 - 28 et 29 avril 1987
- II. CONSEILS D'INSPECTION
 - a) Primaire : 25 et 26 septembre 1986 - 1er octobre 1986 - 26 janvier 1987
27 janvier 1987 - 20 mai 1987
 - b) Primaire et secondaire : 2 octobre 1986 - 28 janvier 1987
 - c) Secondaire : 17 et 18 septembre 1986 - 3 octobre 1986 - 10 décembre 1986 - 27 janvier 1987 - 29 janvier 1987 - 20 mars 1987 - 23 juin 1987 - 27 juin 1987
- III. COMITE ADMINISTRATIF ET FINANCIER
26 septembre 1986 - 15 octobre 1986 - 5 novembre 1986 - 15 décembre 1986 - 12 janvier 1987 - 30 janvier 1987 - 11 février 1987 - 23 février 1987 - 10, 11, 12 et 23 mars 1987
- IV. REUNION DES DIRECTEURS
4 juin 1987
- V. REUNION DES ADJOINTS DES DIRECTEURS
 - a) Pour les cycles maternel et primaire : 12 et 13 mai 1987
 - b) Pour le cycle secondaire : 13 et 14 février 1987
- VI. REUNION DES ECONOMES
23 et 24 juin 1987
- VII. ASSEMBLEE GENERALE DU FONDS DES PUBLICATIONS
24 novembre 1986
- VIII. COMITE DU PERSONNEL
29 septembre 1986 - 24 novembre 1986 - 26 janvier 1987 - 20 mars 1987 - 27 avril 1987 - 1er juin 1987
- IX. REFORME DE L'ENSEIGNEMENT
 - a) Maternel et primaire : 2 et 3 décembre 1986 - 19 et 20 mai 1987
 - b) Secondaire : 16 et 17 septembre 1986 - 11 décembre 1986 - 24 et 25 février 1987 - 2 juin 1987

- c) Groupe de travail en liaison avec la réforme :
- Philosophie et objectifs de l'éducation dans les classes des cycles maternel et primaire : 4 décembre 1986 - 20 et 21 mai 1987
 - Extension du "Remedial Teaching" : 12 novembre 1986
 - Enseignement de la 1ère langue étrangère (cycle primaire) : 29 septembre 1986 - 11 mars 1987
 - Introduction de l'ordinateur à l'école primaire : 7 novembre 1986 - 15 et 16 juin 1987
 - Recours à des spécialistes à l'école primaire : 28 novembre 1986 - 11 février 1987 - 22 juin 1987
 - Evaluation de la réforme du cycle d'observation : 10 novembre 1986 - 15 décembre 1986 - 26 février 1987
 - Réforme interne : 19 janvier 1987
 - Commission des langues du cycle secondaire : 12 décembre 1986

X. GROUPES DE TRAVAIL

- Réforme du Conseil supérieur et de ses organes : 25 mars 1987
- Révision du Statut du personnel enseignant : 19 janvier 1987 - 12 février 1987 - 24 février 1987
- Mandat des Directeurs : 6 avril 1987 - 11 mai 1987 - 9 juillet 1987
- Congé de maternité : 6 janvier 1987 - 1er avril 1987 - 6 juillet 1987

XI. REUNION DES SPECIALISTES (1)

- Italien langue de base (sec.) : 8 mai 1987
- Langues anciennes : 14 mai 1987
- Morale (sec.) : 8 et 9 mai 1987
- Mathématique (1ère année sec.) : 12 et 13 décembre 1986
- Mathématique (cycle d'observation) :
17 et 18 octobre 1986 - 14 et 15 novembre 1986 - 9 et 10 janvier 1987 -
23 et 24 janvier 1987 - 20 et 21 février 1987 - 27 et 28 mars 1987 -
23 juin 1987
- Commission interscolaire de mathématique (sec.) : 22 juin 1987
- Coordinateurs de l'enseignement de la mathématique (sec.) :
26 mars 1987
- Sciences intégrées : 21 novembre 1986 - 17 mars 1987
- Biologie : 8 décembre 1986 - 13 février 1987
- Informatique (sec.) : 5 décembre 1986 - 27 avril 1987

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

INHALTSVERZEICHNIS DER PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFTEN Nr. 96 bis 98

CONTENTS OF THE PEDAGOGICAL BULLETINS Nos 96 to 98

TABLE DES MATIERES DES BULLETINS PEDAGOGIQUES Nos 96 à 98

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. 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

- 3. Abiturprüfung
- 3. Baccaulaureate
- 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. Allgemein				
a. General				
a. En général				
Einrichtung von Förderkursen an den Europäischen Schulen	Nr	97	S. III	
Organization of remedial teaching courses in the European Schools	N°	97	p. IV	
Organisation des cours de rattrapage dans les Ecoles européennes	n°	97	p. V	
b. Grundschule und Kindergarten				
b. Primary and nursery				
b. Primaire et maternel				
Bericht über die Funktionsweise von EUROMATH	Nr	97	S. VII	
Report on the working of EUROMATH	N°	97	p. VIII	
Rapport sur le fonctionnement d'EUROMATH	n°	97	p. IX	
Programme de Portugais, langue de base	n°	98	p. III	
Inkraftsetzung von "Remedial Teaching" an allen Europäischen Schulen	Nr	98	S. VII	
Institutionalization of Remedial Teaching in all European Schools	N°	98	p. VII	
Institutionnalisation du "Remedial Teaching" dans toutes les Ecoles européennes	n°	98	p. VII	
c. Höhere Schule				
c. Secondary				
c. Secondaire				
Benotung in den Sportdisziplinen	Nr	97	S. XI	
Marking of sports activities	N°	97	p. XII	
Notation dans les disciplines sportives	n°	97	p. XIII	
Programme de Portugais, langue de base	n°	98	p. III	
Lehrplan für Mathematik (1-2-3)	Nr	98	S. V	
Programme of Mathematics (1-2-3)	N°	98	p. V	
Programme de mathématique (1-2-3)	n°	98	p. V	
3. Abiturprüfung				
3. Baccalaureate				
3. Baccalauréat				
Ernennung des Vorsitzenden der Prüfungsausschüsse für das Abitur 1987	Nr	98	S. I	
Appointment of the Chairman of the Examining Board of the Baccalaureate 1987	N°	98	p. I	
Nomination du Président des Jurys du Baccalauréat 1987	n°	98	p. I	
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				
Verstärkung der internen Strukturen im Sekundarbereich	Nr	98	S. IX	
Reinforcement of the internal structures of the secondary school	N°	98	p. IX	
Renforcement des structures internes du secondaire	n°	98	p. IX	
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				
Ernennung von drei Mitgliedern der Inspektionsausschüsse	Nr	97	S. I	
Appointment of three members of the Boards of Inspectors	N°	97	p. I	
Nomination de trois membres des Conseils d'inspection	n°	97	p. I	
Mandate der Direktoren	Nr	97	S. XV	
Terms of office for heads	N°	97	p. XVI	
Mandats des Directeurs	n°	97	p. XVII	
Ernennung der Direktoren der Schulen Brüssel II und Karlsruhe	Nr	98	S. III	
Appointment of the Heads of the Schools Brussels II and Karlsruhe	N°	98	p. III	
Nomination des Directeurs des Ecoles européennes de Bruxelles II et Karlsruhe	n°	98	p. III	
Partage de l'année scolaire en deux semestres	n°	98	p. V	

II. BERICHTE, BESCHLÜSSE UND VORSCHLÄGE DER INSPEKTIONS-AUSSCHÜSSE	
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 Inspektions- ausschusses für der Sekundarbereich über das Schuljahr 1985-86	Nr	97	S. 97
Report by the chairman of the Board of Inspectors (secondary) for the 1985-1986 school year	N°	97	p. 103
Rapport du Président du Conseil d'inspection du cycle secondaire pour l'année scolaire 1985-86	n°	97	p. 109
Bericht des Vorsitzenden des Inspektions- ausschusses für die Grundschule und der Kindergarten für das Schuljahr 1985-1986	Nr	97	S. 115
Report by the chairman of the Board of Inspec- tors (Nursery and primary sections) for the 1985-1986 school year	N°	97	p. 120
Rapport du Président du Conseil d'inspection des cycles primaire et maternel (enseignement fondamental) pour l'année scolaire 1985-1986	n°	97	p. 125

2. Beschlüsse und Vorschläge
2. Decisions and proposals
2. Décisions et propositions

Sitzungen der Inspektionsausschüsse (1., 2. und 3. Oktober 1986)	Nr	96	S. 30
Meetings of the Boards of Inspectors (1st, 2nd and 3rd October 1986)	N°	96	p. 34
Réunions des Conseils d'inspection (1, 2 et 3 octobre 1986)	n°	96	p. 38
Sitzungen der Inspektionsausschüsse (26., 28. und 29. Januar 1987)	Nr	97	S. 85
Meetings of the Boards of Inspectors (26, 28 and 29 January 1987)	N°	97	p. 85
Réunions des Conseils d'inspection (26, 28 et 29 janvier 1987)	n°	97	p. 85

III. BERICHT DES VERTRETERERS 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 pédago- giques			

a. Allgemein
a. General
a. En général

Humano capiti... Appunti sull'estetica del cono- scere in J.S. Bruner (L. Sorrentino - Varese)	No	96	p. 6
Argumentation et pédagogie - Réflexions dans le sillage d'une Conférence Internationale (G. Dispaux - Varese)	n°	96	p. 9
Perspektiven einer Humanen Schule der Zukunft (P. Schmidt-Walther - Karlsruhe)	Nr	97	S. 7
Per favore, scrivere dei libri mischiati (P. Sacchi - Varese)	No	97	p. 15
La joie d'écrire un livre aux choix multiples (P. Sacchi - Varese)	n°	97	p. 18
A sense of direction (The primary Deputy Headmasters)	N°	97	p. 30
Une voie à suivre (Les Adjoints des Directeurs du primaire)	n°	97	p. 34
Remarques au sujet de l'enseignement de la morale et de la religion (J.F. Duvernoy - Bruxelles II)	n°	97	p. 38
The european idea - L'Idée européenne - Die Idee europa (W. Böhme - Culham)	N°	97	p. 44
The arts in education (Teachers of Music and Art - Brussels I)	N°	97	p. 60
Immediate pertinence of multilingual proficien- cy in European Schools (J. Kohls - Brüssel I)	N°	97	p. 62
A sense of direction : Comment (C. Hannaford - Culham)	N°	97	p. 75
La langue II (J.P. Godfroy - Karlsruhe)	n°	97	p. 83
Kunst und Musik in der Erziehung (Lehrer für Musik und Kunsterziehung - Brüssel I)	Nr	98	S. 27
Les arts dans l'éducation (Les enseignants de musique et des arts - Bruxelles I)	n°	98	p. 30

b. Grundschule und Kindergarten
b. Primary and nursery
b. Primaire et maternel

Progresso educativo e profitto scolastico (A. Marchesini - Karlsruhe)	No	96	p. 22
Sind Gedichte noch "In" ? - Gedanken und Anmerkungen zum Umgang mit dem Gedicht in der Grundschule (D. Holthausen - ehem. Lehrer in Varese)	Nr	96	S. 27
Per un nuovo programma di attività formative (A. Marchesini - Karlsruhe)	No	98	p. 4
"Remedial teaching" pour quoi faire ? (L'équipe R.T. de Bruxelles I)	n°	98	p. 12

c. Höhere Schule				
c. Secondary				
c. Secondaire				
Quand l'abstrait devient concret : Directeurs et Directrices du plan (P. Nijns - Mol)	n°	96	p. 13	
La philosophie au Baccalauréat : il y a de bons et de mauvais sujets (J.F. Duvernoy - Bruxelles II)	n°	96	p. 25	
The development of the counselling centre and team at Brussels I (P. Kinsler and I. Derivière - Brussels I)	N°	97	p. 21	
Le développement du Centre de guidance à Bruxelles I (P. Kinsler et I. Derivière - Bruxelles I)	n°	97	p. 25	
Quand l'abstrait devient concret : Travaillons dans le plan I (P. Nijns - Mol)	n°	97	p. 52	
Sprache und Sozialisation in Verbindung mit der Novelle (P. Schmidt-Walther - Karlsruhe)	Nr	97	S. 67	
Using calculators in the observation period (D. Townsend - Brussels II)	N°	97	p. 72	
Quand l'abstrait devient concret : Travaillons dans le plan II (P. Nijns - Mol)	n°	98	p. 19	
2. Verschiedenes				
2. Other				
2. Divers				
L'entretien (J.P. Godfroy - Karlsruhe)	n°	97	p. 48	
Lady K. (J.P. Godfroy - Karlsruhe)	n°	97	p. 74	
Reisen - Ja bitte, aber mit Verstand ! (P. Schmidt-Walther - Karlsruhe)	Nr	97	S. 79	
V. FACHLEHRERSITZUNGEN, FORTBILDUNG UND SEMINARE				
V. SPECIALISTS MEETINGS, COURSES AND SEMINARS				
V. REUNIONS DE SPECIALISTES, STAGES ET SEMINAIRES				
Formation continuée en "remedial teaching" - stages dans un G.A.P.P. (France) (J. Boithias - Mol)	n°	96	p. 46	
Verlag van de stage wiskunde van de Nederlandstalige groep op 29, 30 en 31 oktober 1986 aan de Europese School van Mol	Nr.	97	blz. 130	
Stage de mathématique du 29 au 31 octobre 1986 à l'Ecole européenne de Mol	n°	97	p. 143	
Stage de pédagogie générale du 7 au 10 juillet 1986 à l'Ecole européenne de Karlsruhe	n°	97	p. 152	
Lehrerfortbildung "Allgemeine Pädagogik" vom 7. bis 10. Juli 1986 an der Europäischen Schule Karlsruhe	Nr	98	S. 34	
Stage wiskunde op 8 en 9 december 1986 in de Europese School van Bergen	Nr	98	blz. 42	
Bericht über die Fortbildungstagung für Deutsch als Zweitsprache, vom 19. zum 21. Februar 1987 in Brüssel	Nr	98	S. 46	
Corso di aggiornamento : l'attività motoria il 5 e 6 marzo 1987 alla Scuola Europea di Varese	No	98	p. 50	

Fortbildungslehrgang der Praktischen Musikerziehung am 15. und 16. Mai 1987 an der Europäischen Schule Mol	Nr	98	S. 57	
VI. NACHRICHTEN AUS DEN SCHULEN				
VI. NEWS FROM THE SCHOOLS				
VI. NOUVELLES DES ECOLES				
Eine DDR-Premiere für Karlsruhe : Europa-Schüler erstmals "Drüben" (P. Schmidt-Walther - Karlsruhe)	Nr	96	S. 42	
Gedanken nach einem Besuch der KZ-Gedenkstätte Struthof in Elsaß (P. Schmidt-Walther - Karlsruhe)	Nr	97	S. 41	
Bericht über unsere Polen-Reise vom 22. bis 31. Mai 1987 (P. Schmidt-Walther - Karlsruhe)	Nr	98	S. 14	
Europa-Schüler im Gespräch mit Lech Walesa - Erstmals Studienfahrt einer ESK-Gruppe durch Polen (P. Schmidt-Walther - Karlsruhe)	Nr	98	S. 16	
München : Junior Science and Humanities Symposium - J.S.H.S. - in München vom 12. bis 14. März 1987	Nr	98	S. 63	
VII. PERSONALIA				
Arrivées et départs d'enseignants aux Ecoles européennes de Bergen, Bruxelles II, Culham, Karlsruhe, Luxembourg, Mol, Munich et Varese	n°	96	p. 66	
In memoriam : Derrick Hurd	N°	97	p. 5	
Derrick Hurd (M. Comely - London)	N°	97	p. 158	
VIII. BIBLIOGRAPHIE				
VIII. BIBLIOGRAPHY				
VIII. BIBLIOGRAPHIE				
IX. STATISTIKEN				
IX. SOME FIGURES				
IX. STATISTIQUES				
Europäische Abiturprüfung 1986	Nr	96	S. 50	
European Baccalaureate 1986	N°	96	p. 50	
Baccalauréat européen 1986	n°	96	p. 50	
X. VERSCHIEDENES				
X. OTHER				
X. DIVERS				
Allocution de Monsieur le Professeur Nøjgaard, Président du Jury, lors de la remise des diplômes du Baccalauréat européen en juillet 1986	n°	96	p. 4	
Liste des réunions interscolaires qui se sont tenues au cours de l'année 1985/1986	n°	96	p. 54	
Inhaltsverzeichnis der Pädagogischen Zeitschriften Nr 92 bis 95	Nr	96	S. 56	
Contents of the pedagogical bulletins Nos 92 to 95	N°	96	p. 56	
Table des matières des bulletins pédagogiques nos 92 à 95	n°	96	p. 56	

NEUES AUS DEN SCHULEN NEWS FROM THE SCHOOLS NOUVELLES DES ECOLES

ECOLE EUROPEENNE DE BERGEN

Cycle primaire.

Départs : – Monsieur GRUN Adolphe, section allemande, retour en Allemagne.
– Madame VAN ROIJEN-MORTAROTTI Mirella, section italienne, retour en Italie.

Arrivées : – MARDER Erhard - section allemande, remplaçant de Mr. Grun.
– DOSSI Sylvana - section italienne, remplaçante de Mlle. Constantini, partie en septembre 1986.

Naissance : – WEBER Dominik, né le 8 octobre 1987.

ECOLE EUROPEENNE DE BRUXELLES I

1. Départs

a) Cycle primaire :

Mme SERAFINI Antonietta, de nationalité italienne, rappelée par le gouvernement italien
M. MORO Rinaldo, de nationalité italienne, rappelé par le gouvernement italien
M. SCHILLAK Günter, de nationalité allemande, rappelé par le Land Nordrhein-Westfalen
Mme TSOGLIS-HATZIS Panayota, de nationalité grecque, rappelée par le gouvernement grec
M. MATHOPOULOS Ioannis, de nationalité grecque, rappelé par le gouvernement grec
Mlle ROZI Thomaïda, de nationalité grecque, rappelée par le gouvernement grec
M. WOLLWERT Daniel, de nationalité luxembourgeoise, a demandé à être réintégré dans l'enseignement national
Mme RISOM Marianne, de nationalité danoise, a demandé à rentrer au Danemark
Mme VERSCHUEREN-VERSTAPPEN Jeanine, de nationalité belge, mutée à l'Ecole européenne de Mol
M. JACKMAN Michael, de nationalité britannique, a demandé à rentrer en France où son épouse a obtenu un poste d'enseignement

b) Cycle secondaire :

M. KETELERS Henri, de nationalité belge (rôle linguistique néerlandais), admis à la retraite
M. SIMONETTI Girolamo, de nationalité italienne, admis à la retraite
Mme VOETMANN Karen, de nationalité danoise, rappelée par le gouvernement danois
M. JØRGENSEN Sven Erik, de nationalité danoise, rappelé par le gouvernement danois
Mlle WITTEVEEN Regina, de nationalité néerlandaise, admise à la retraite
Mme MARTINACHE Annie, de nationalité française, a donné sa démission
M. OPITZ Wilfried, de nationalité allemande, rappelé par le Land Schleswig-Holstein
M. SAMMER Franz, de nationalité allemande, rappelé par le Land Hessen
M. WEBER Eckard, de nationalité allemande, rappelé par le Land Hamburg
M. KOHLS Jürgen, de nationalité allemande, a anticipé d'une année son départ.
Mme PIPPARELLI Maria Rosa, de nationalité italienne, rappelée par le gouvernement italien

2. Arrivées

Cycle secondaire :

Mme Bente AGGERBECK - CHRISTENSEN de nationalité danoise (en remplacement de Mme VOETMANN)
M. Rolf BURGER-LEIMEISTER de nationalité allemande (en remplacement de M. SAMMER)
M. Anders FAXHOLT de nationalité danoise (en remplacement de M. JØRGENSEN)
Mlle Nicola Elizabeth FINCH de nationalité britannique
Mme Miriam FORZATO-FRIZZIERO de nationalité italienne (en remplacement de Mme PIPPARELLI)
Mme Gabrielle J. FULLER de nationalité britannique (en remplacement de M. TAMMSMA)
M. David HOGG de nationalité britannique
M. Paul KRIER de nationalité luxembourgeoise
Mlle Maire MAIRTIN de nationalité irlandaise
M. ROWE de nationalité britannique (en remplacement de Mlle WITTEVEEN)
M. Wolf Dieter SCHÄFER de nationalité allemande (en remplacement de M. WEBER)
M. Peter Melville SMITH de nationalité britannique
Mme Mechtild SPIEGEL de nationalité allemande (en remplacement de M. KOHLS)
M. David Thow VALENTINE de nationalité britannique
M. Eduard WIECHA de nationalité allemande (en remplacement de M. OPITZ)
M. Francesco de PABLO-MARTINEZ de nationalité espagnole
M. Bernard VEBAEYS de nationalité belge

Décès

Nous ont malheureusement quittés, deux regrettés et estimés collègues :
Wim TAMMSMA, néerlandais, prof. titulaire.
Jean VAN DENBORRE, belge, prof. titulaire.

ECOLE EUROPEENNE DE BRUXELLES II

1. Départs :

M. Th. van der ZEE, Directeur, muté à l'EE de Karlsruhe

a) Cycle primaire

Mlle E. BETZNER, retournée en Allemagne

Mme F. PAOLI, pension

M. J. APERS, muté à l'EE Luxembourg

b) Cycle secondaire

M. D. HEERHOLD, rappelé en Allemagne

Mme M.T. LUBS, rappelée en Allemagne

M. F. FINSTER, rappelé en Allemagne

M. G. PAPPALARDO, retourné en Italie

M. R. SMOLDERS, muté à l'EE Bergen

2. Arrivées

M. C. GRECK, Directeur, vient de l'EE Karlsruhe

a) Cycle primaire

M. A. VAN CAMP, vient de l'EE Luxembourg

Mme S. FRÖMEL, vient d'Allemagne

b) Cycle secondaire

M. R. GLEDHILL, vient de Grande-Bretagne

Mme R. KORB, vient d'Allemagne

M. K. ALBRECHT, vient d'Allemagne

M. P. FUCHS, vient d'Allemagne

M. R. CLAYTON, vient de l'EE Mol

M. TODISCO, vient d'Italie

Mme M. JODOGNE, vient de l'EE Mol

M. Th. BERGHS, vient de l'EE Bergen

Mariage

Mlle P. TINGHI avec M. L. GOBBI (le 8.4.1987)

Naissance

Yannick, né au foyer de M. et Mme BUSSWEILER, le 16.10.1986.

EUROPEAN SCHOOL CULHAM

Culham was pleased to welcome Mr Tom Høyem as its new head at the beginning of the Autumn Term.

Mr Høyem started teaching in 1964, and has had experience in teaching and examining at all levels of education : primary, secondary, teacher training and university level. He has been the Head of a Danish secondary boarding school for Danish children whose parents were working abroad. He spent seven years as a lecturer in Danish literature and language at the University of Stockholm, Sweden. At the same time he worked as a journalist for the Danish newspaper "Berlingske Tidende".

In the political field, Mr Høyem was one of the founder members of the Centre Democratic Party some thirteen years ago. He is keen to point out that this party is "200 percent" positive to the European Community and NATO. In 1982 he was appointed a minister and continued in this post until coming to Culham. He was the minister responsible for Greenland, working from Copenhagen, with a department of over nine thousand staff and an annual budget of some £ 250 million. He was appointed a Euro-MP about the same time as the Culham headship appointment, but chose to come and work in the European Schools.

Mr Høyem has many other interests. He has travelled widely in the Arctic area and been a business man, with his own import business. He still owns a bookshop in Denmark. Somehow he has also found time to publish five books. His latest book, entitled "God and King and Country", looks at the problems of how to be both national and international at the same time. This relates closely to one of the aims of the European Schools, written on the parchment sealed in the walls of the European Schools : "Tout en gardant l'amour et la fierté de leur patrie, ils deviendront, par l'esprit, des Européens".

We are pleased to have been sent such an experienced and versatile man. We hope that both Mr and Mrs Høyem and their two children will spend a happy and fruitful time in England.

Departures

Agnes Busch (D) has returned to Germany.

Anne Day (GB) has resigned.

Gerhard Zimehl (D) has returned to Germany.

Jim Foulkes (GB) to the European School, Luxembourg.

Robert Artis (F) to the European School, Mol.

Mark Mandin (F) to the European School, Luxembourg.

Arrivals

Wendy Scott (GB) seconded by the United Kingdom.

Claude-Alain Chevallier (F) from the Lycée Jacques Decour, Paris.

Jim Campbell (GB) from the European School, Munich.

Roger Price (GB) from the European School, Karlsruhe.

Guillaume Robichez (F) from the Lycée Renaudeau, Cholet.

Günther Schwabe (D) from Sonderschule f. Lernbehinderte, Hamburg.

Marriages

Suse Gehrung married Tony Bennett on 27th of June 1987.

Births

To Hetty and Anthony Thresher, a son Thomas on the 24th of January 1987.

ECOLE EUROPEENNE DE KARLSRUHE

1. Départs

a) Direction

Monsieur Claude GRECK, muté à l'Ecole européenne de Bruxelles II.

b) Cycle primaire

Monsieur Dieter RÖSCH, de nationalité allemande, a été rappelé par son gouvernement.

Madame Christine SIMONIS, de nationalité allemande, a réintégré l'enseignement national.

c) Cycle secondaire

Monsieur Raymond BAUCHAT, de nationalité française, a été rappelé par son gouvernement.

Monsieur Emilio COSTADURA, de nationalité italienne, a été rappelé par son gouvernement.

Monsieur Richard PRICE muté a sa demande à l'Ecole européenne de Culham.

Monsieur Reinhard SACHSE, de nationalité allemande, a été rappelé par son gouvernement.

2. Arrivées

a) Direction

Monsieur Theodorus VAN DER ZEE, de nationalité néerlandaise, venant de l'Ecole européenne de Bruxelles II.

b) Cycle primaire

Monsieur Helmut FRIEDRICH, de nationalité allemande.

Madame Maria PRIESS, de nationalité allemande.

c) Cycle secondaire

Monsieur Franco BOREA, de nationalité italienne.

Monsieur Hugh COOKE, de nationalité britannique.

Monsieur Walter HENDERSON, de nationalité britannique.

Madame Ursel KINTZEN, de nationalité allemande.

Monsieur Otto MORITZ, de nationalité allemande.

Monsieur Pierre OTT, de nationalité française.

Madame Renata SAIANI, de nationalité italienne.

Décès

Monsieur Dr. Felix KÖRBER, de nationalité allemande, professeur à l'école secondaire est décédé le 07.08.87 à la suite d'une pénible maladie. L'école perd un professeur dévoué et compétent.

ECOLE EUROPEENNE DE LUXEMBOURG

1. Départs

a) Cycle maternel

Madame Alwine SPANO-MEIJER, de nationalité néerlandaise.

b) Cycle primaire

Madame Maria Altiva ALMEIDA DE CARVALHO FORTUNA, de nationalité portugaise.

Madame Carla BONDANINI-WERCOLLIER, de nationalité italienne.

Madame Jane Juul CLAUSEN-OLSEN, de nationalité danoise.

Madame Cesarina MONTANARI, de nationalité italienne.

Monsieur Manfred PFAENDER, de nationalité allemande.

Monsieur Arthur VAN CAMP, de nationalité belge.

c) Cycle secondaire

Monsieur Edmond ARVEILER, de nationalité française.

Monsieur Giorgio BENVENUTO PASINI, de nationalité italienne.

Monsieur Kurt FALKNER, de nationalité allemande.

Monsieur Dieter KLEIN, de nationalité allemande.

Monsieur Arwed KOELLNER, de nationalité allemande.

Monsieur Pasquale MINGRONE, de nationalité italienne.

Monsieur Eleferios PISTIKIDIS, de nationalité grecque.

Monsieur Denis REGNEAULT, de nationalité française.

Monsieur Guy ROBERTSON, de nationalité britannique.

Madame Helga TEICHMANN, de nationalité allemande.

Monsieur David VALENTINE, de nationalité britannique.

Monsieur Jeannot HANSEN, de nationalité luxembourgeoise.

2. Arrivées

a) Cycle maternel

Madame Ruth KEMP, de nationalité néerlandaise

b) Cycle primaire

Monsieur Jozef APERS, de nationalité belge, instituteur.

Madame Maria Lucila VAGAROSO DE ALMEIDA BRAGA, de nationalité portugaise, institutrice.

Madame Marcella CRELD-MC CARTHY, de nationalité irlandaise, institutrice.

Madame Barbara GEORGIADOU-KAMBOURIDOU, de nationalité grecque, institutrice.

Monsieur Günter GOEBEL, de nationalité allemande, instituteur.

Madame Ana GONÇALVES PINTO, de nationalité portugaise, institutrice.

Mademoiselle Randi NIELSEN, de nationalité danoise, institutrice.

Madame Maria Anunciacion VALLE RINCON, de nationalité espagnole, institutrice.

c) Cycle secondaire

Madame Dominique AGADI, de nationalité française

Monsieur Hartmut AUFDERSTRASSE, de nationalité allemande.

Monsieur Regino GARCIA BADELL, de nationalité espagnole.

Monsieur Ugo BESSON, de nationalité italienne.

Monsieur Bernd BLUME, de nationalité allemande.
 Monsieur Christian ESKAU, de nationalité allemande.
 Monsieur James FOULKES, de nationalité britannique.
 Monsieur Adriano Luigi JACONELLI, de nationalité britannique.
 Monsieur David S. MAGUIRE, de nationalité britannique.
 Monsieur Marc MANDIN, de nationalité française.
 Monsieur Juan NAVARRO LOIDI, de nationalité espagnole.
 Monsieur Georgios PRIMERAKIS, de nationalité grecque.
 Madame Anne-Grethe RAGBORG, de nationalité danoise.
 Madame Anna-Maria SCAVIZZI, de nationalité italienne.
 Monsieur Klaus SCHWARTZ, de nationalité allemande.
 Madame Michèle VOUZELLAUD, de nationalité française.

ECOLE EUROPEENNE DE MOL

1. Départs

a) Cycle primaire

Mevrouw J.G.C. KOEKMAN, à sa demande a été admise à la retraite.
 Sig.ra R. DI PRETORO, a réintégré l'enseignement national.

b) Cycle secondaire

Dhr. Lemmers has retired after teaching at the school for a total of twenty-seven years. We all wish him well.
 Frau Müller, Herr Becker and Herr Schneider have all been recalled to Germany.
 Mr. Clayton and Mme Jodogne have transferred to Brussels II.
 Sig. Toccofondo has transferred to Munich.
 Sig. Andreoli has returned to Italy.

2. Arrivées

a) Cycle primaire

Mevrouw J. VERSCHUEREN-VERSTAPPEN, venant de Bruxelles I.

b) Cycle secondaire

Frau Eller has joined us from Fulda in Germany to teach biology.
 Mr. Edwards from Didcot, England to teach history.
 Sig.ra Bruzzone comes from Italy to teach maths.
 M. Artis has transferred from Culham to teach French.
 Mr. Wilson comes from Northern Ireland via Toulouse to teach English.
 Herr Fulland has joined us from Germany to teach art.

EUROPEAN SCHOOL MUNICH

Primary section

In September 1987 we welcomed our first Greek colleague, Ms Angeliki MACHERA, who came to us from the 2nd primary school, Kessariani, Athens.

SCUOLA EUROPEA DI VARESE

1. Insegnanti partiti

a) Primaria

Sig.ra Laura MAGNONI, di nazionalità italiana. Disponibile con tutti, sempre pronta a dare il suo valido contributo, è rientrata ai ruoli nazionali, poichè richiamata dal Governo italiano.
 Sig.ra Rozemarijn RUSTIGHINI, di nazionalità olandese. Dopo dieci anni di attivo lavoro a Varese, a seguito della soppressione di un posto, viene trasferita alla Scuola Europea di Bruxelles.
 Sig.na Paola SACCHI, di nazionalità italiana. Dopo una positiva esperienza dapprima a Mol e poi a Varese, attiva collaboratrice del Bollettino Pedagogico, richiamata dal Governo italiano, viene restituita ai ruoli nazionali.
 Sig.na Erdmuth SCHWEIKHART, di nazionalità tedesca. Richiamata dal suo Governo, è rientrata nel suo Paese. I colleghi la ricordano per la sua particolare sensibilità.

b) Cycle secondaire

Monsieur Pietro CATTANEO de nationalité italienne, a été rappelé par son gouvernement.
 Monsieur Martin JASPERT de nationalité allemande, a été rappelé par son gouvernement.

2. Insegnanti nuovi

a) Primaria

Sig. Sandro M. DONATI, di nazionalità italiana. Proveniente da Varese, con alle spalle una ricca esperienza didattico-pedagogica. Sandro è laureato in pedagogia, formatore dell'IRRSAE ed attivo collaboratore della rivista Scuola Italiana Moderna.
 Sig. Heinz LOTTER, di nazionalità tedesca. Proveniente da Baden-Württemberg, sostituisce la sig.na Schweikhart ed insegna in una IV elem.
 Heinz che ha effettuato positive esperienze scolastiche, negli ultimi anni ha approfondito ulteriormente tematiche pedagogiche.

b) Cycle secondaire

Madame Marion MANANCOURT de nationalité anglaise.
 Monsieur Volker ROHLFING de nationalité allemande.

Naissance

Erika, née le 11/3/87, fille de Madame STOOPENDAAL-MACCHI.

PERSONALIA

IN MEMORIAM DR. FELIX KÖRBER



Im August erhielten wir die unfassbare Nachricht vom Tode unseres lieben Kollegen Dr. Felix Körber. In den vier Jahren an der Europäischen Schule Karlsruhe verstand es Felix Körber viele seiner Kollegen als Freunde zu gewinnen.

Gerade seine Kontaktfreudigkeit, sein Sinn für Harmonie und Humor, vor allem aber sein Streben, den europäischen Gedanken zu verwirklichen, bestimmten seinen Lebensweg.

Nachdem Felix in seiner Kindheit das ostdeutsche Rostock verlassen hatte und nach Stuttgart zog, lernte er die Freiheit und die Möglichkeiten zur Volkerverständigung schätzen, was sich nicht zuletzt in der Wahl seiner Studienfächer Geographie, Französisch und Deutsch an der Universität Tübingen zeigte. Seine Promotion führte ihn unter anderem nach Montpellier.

Als Lehrer am Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium in Wertheim übernahm Felix die Leitung des Partnerschaftsvereins Wertheim - Salon de Provence, wo er jetzt als einfallsreicher, engagierter Präsident vermisst wird.

Wenngleich Felix Körber auch aktiv dem Carolus-Magnus-Kreis angehörte, so galt sein Interesse aber nicht nur Frankreich allein, sondern allen europäischen Ländern. Dies zeigte sich an seinen Bemühungen und Erfolgen im Erlernen möglichst vieler Sprachen und seinem Drang zu reisen und internationale Kontakte zu pflegen.

So war es ihm eine grosse Freude, an einer europäischen Schule unterrichten zu dürfen. Von seinen Erfahrungen im In- und Ausland profitierten die Schüler nicht nur im Unterricht, sondern auch auf Schulreisen, weil er durch seine Kontakte oft für einen besonders herzlichen Empfang und eine gute Betreuung sorgte.

Bis zur letzten Minute war Felix Körber unermüdlich und aufopfernd für unsere Schule tätig. So nahm er all seine Kraft zusammen, um den Ball anlässlich des 25-jährigen Bestehens der Europäischen Schule Karlsruhe perfekt und erfolgreich zu organisieren.

Auf Grund seiner aufrichtigen Freundschaft und seines Einsatzes für den europäischen Character der Schule wird die Erinnerung an Felix Körber nicht erlöschen.

Kollegen der Europäischen Schule Karlsruhe

*Abide with me, fast falls the eventide;
the darkness deepens, Lord, with me abide !
When other helpers fail,
and comforts flee,
help of the helpless, Oh, abide with me !*

(H.F. Lyte, 1847)

ALLOCUTION PRONONCÉE LORS DE LA CONFÉRENCE DE RENTRÉE 14.9.87

Leider hat uns während dieser Ferien ein Kollege verlassen. Nachdem er voller Mut im Stillen lange gekämpft hat, starb er am 7. August. Diejenigen, die Felix Körber während seiner vier Jahre an unserer Schule gekannt haben, werden ihn nicht vergessen. Er bleibt anwesend in unseren Gedanken und in unseren Herzen.

Hier hatte Felix nur Freunde : jedermann liebte und schätzte ihn. Und mit vollem Recht : er war ein redlicher, intelligenter und gutherziger Mann. Für ihn war die Freundschaft sehr wichtig, eine Freundschaft ohne Grenzen : er war ein echter Europäer. Solche Menschen brauchen wir in den Europäischen Schulen. Er hat zum Beispiel viel für die Partnerschaft zwischen Wertheim und Salon de Provence, in Frankreich, getan. Bei der letzten Schulreise, einer Fahrradtour in der Provence, wurden die Schüler von dem Oberbürgermeister von Salon de Provence sehr freundlich empfangen, weil Sie Freunde von Felix waren.

Felix zeichnete zwei auffallende Eigenschaften aus : seine Lebensfreude und sein Humor. Er konnte lachen, scherzen, einen guten Wein, ein gutes Essen geniessen. Diese Erinnerung an Felix vor seiner Krankheit müssen wir bewahren. Diejenigen, die Felix gut kannten, könnten sich, ohne ungehörig sein zu wollen, vorstellen, er hätte heute gesagt : "Na ! ich habe jetzt echte grosse Ferien. Bon courage à vous tous !" Als er krank war, wollte er, dass niemand ihn bemitleidete; deshalb hat er die Gefährlichkeit seiner Krankheit bis zum Ende nicht merken lassen.

Aber bis zum Ende hat er für unsere Schule, für uns viel getan. Sein letztes Geschenk war der Ball des Jubiläums. Er hat alles allein vom Krankenhaus organisiert und seine Absicht zum Erfolg geführt. Vor zwei Monaten hat er nicht vergessen, uns einen sehr netten Brief, den André vorgelesen hat, zu schicken. Er war guter Hoffnung, aber... Mehr können wir nicht verstehen. Da sind wir an der Grenze des menschlichen Verstehens.

Lieber Felix, cher Felix, caro Felix, wir werden Dich nicht vergessen und wir denken auch an die, die Dir nahe standen und die in Dir einen liebenswerten und treuen Freund verloren haben.

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

M. ALEXIADIS :	Adjoint du Directeur pour le cycle primaire de l'Ecole européenne de Bergen.
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 Άνταποκριτής
Local Correspondents - Corresponsales locales
Correspondants locaux - Corrispondenti locali
Plaatselijke correspondenten - Correspondentes locais

LUXEMBOURG :

BRUXELLES/BRUSSEL I :	M. P. BURE
MOL :	M. P. PURBRICK et M. W. VOGEELEER
VARESE :	M. G. DISPAUX et Mme A. CASTORO in MAURO
KARLSRUHE :	M. A. GERAUELLE
BERGEN :	Mme M. LEMAIRE et M. M.T.P. van BUIJTENEN
BRUXELLES/BRUSSEL II :	Mr. L. Mac ARDLE
MÜNCHEN :	M. M. COOK et M. R. GOOSEY
CULHAM :	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.