

Europäische Schule

Scuola Europea



Ecole Européenne

Europese School

BULLETIN PEDAGOGIQUE

PAEDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT

BOLLETTINO DIDATTICO

PEDAGOGISCHE TIJDSCHRIFT

N° 2

13.4.1962

LUXEMBOURG - BRUXELLES - MOL - VARESE

Der Geist, der die Europäischen Schulen formt und der in den Worten der in den Grundsteinen der Schulen eingemauerten Pergamentrollen zum Ausdruck kommt, hat Anlass zur folgenden Übersetzung in Versen nach Virgil gegeben:

Voici l'esprit qui anime les Ecoles Européennes et dont les paroles figurent sur le parchemin scellé dans les premières pierres de chacune des Ecoles, exprimé en vers virgiliens:

I versi virgiliani, contenuti nelle pergamene sigillate in occasione della cerimonia della posa delle prime pietre delle Scuole Europee, esprimono lo spirito che le anima e le sorregge:

De geest welke de Europese Scholen bezielt en tot uitdrukking komt in de woorden welke zijn neergelegd in de perkamente oorkonden, die zich bevinden in de eerste stenen van elke school, heeft geïnspireerd tot het schrijven van de volgende Virgiliaanse verzen:

Haec schola, quam fecit concordia sex populorum,
accipiet pueros, diversis sedibus ortos,
non solum ingenium studiis ut fingere possint
atque animum propriis alienisque artibus ornet,
verum etiam intenti variis communiter rebus
noscant inter se, mentes moresque aliorum
perspiciant necnon et ament, unius ut omnes
Europae fiant cives sensuque animoque.
non satis est puero penitus didicisse elementa
nec iuveni ingenuas pectus coluisse per artes,
si non et didicit, salva patriae pietate,
maiores patriam Europam constituendam.
si volumus pacem venturaque vincere fata,
una salus nobis: iam consociare salutem.

SOMMAIRE - INHALTSVERZEICHNIS - INDICE - INHOUD.

I. INTRODUCTION - EINLEITUNG - INTRODUZIONE - INLEIDING.

1. Brief des Herrn Präsidenten der Kommission der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft.
Lettre de M. le Président de la Communauté Economique Européenne.
2. Avant-propos: En guise de coup d'envoi.
Vorwort (U)
3. Deux écoles dans notre Ecole par M.Marcel Decombis,
Directeur, Varese.

II. ARTICLES GENERAUX SUR L'ECOLE ET LA PEDAGOGIE EUROPEENNES.

ALLGEMEINE AUFSATZE ÜBER DIE EUROPÄISCHE SCHULE UND ÜBER
EUROPÄISCHE PÄDAGOGIK.

ARTICOLI GENERALI SULLA SCUOLA E LA PEDAGOGIA EUROPEA.

ALGEMENE ARTIKELEN OVER DE SCHOOL EN DE EUROPESE PEDAGOGIEK.

1. De didactiek van de Europese middelbare School par A.B.
Van Heusden, Luxemburg (avec résumé en français).
2. Que faire pour que notre école soit véritablement une
école européenne? par M.Donnen, Bruxelles.
3. Examen d'admission au cycle secondaire. Pour ou contre
par V.Gallez, Mol.

III. ENSEIGNEMENT MATERNEL, PRIMAIRE ET PRIMAIRE PROLONGE.

KINDERGARTEN, GRUNDSCHULUNTERRICHT UND UNTERRICHT IN DER VERLÄNGERTEN GRUNDSCHULE.

ASILO - SCUOLA ELEMENTARE E PROLUNGATA.

KLEUTERONDERWIJS, LAGER EN VOORTGESET LAGER ONDERWIJS.

1. Les heures européennes à l'Ecole de Luxembourg par M.Vivès, Adjoint au Directeur, Luxembourg.
2. Compte rendu de la conférence des Professeurs chargés de l'enseignement de la langue française (Ecole primaire et primaire prolongé de Luxembourg). En annexe, le point de vue de l'Ecole maternelle par Mme De Breuck.
3. Konferenz der Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als 2.Sprache an der Grundschule in Luxemburg.
4. Problème de latéralité par G.Depiesse.
5. Problèmes ou devinettes par G.Pinck, Varese.

IV. ENSEIGNEMENT SECONDAIRE - UNTERRICHT AUF DER OBERSCHULE -

CICLO SECONDARIO - MIDDELBAAR EN VOORBEREIDEND HOGER ONDERWIJS -

A. Muttersprache - Langue maternelle -

Moedertaal - Lingua materna -

1. Causerie aux parents (décembre 1961) par H.Bourrinet, Luxembourg.
2. Die verschiedenen Methoden der Interpretation einer Dichtung in Deutschland, von W.J.Hachgenei, Brüssel.
3. Stellen op School . . . en Waarom (Wielocks)
4. Diskussionsbeitrag von J.Böck u. W.J.Hachgenei, Brüssel
5. Kreis für europäische Literatur in Brüssel, von W.J. Hachgenei, Brüssel.

B. Philosophie - Filosofia - Filosofie -

Quelques uns des problèmes posés par l'enseignement de la Philosophie dans les Ecoles Européennes par

J. Grappe, Luxembourg.

C. Civisme - Histoire - Géographie -

Sozialkunde - Geschichte - Erdkunde

Istruzione civica - Storia - Geografia

Maatschappijleer - Geschiedenis - Aardrijkskunde

1. Gedanken zur Einrichtung des Faches "Sozialkunde" an der Europäischen Schule, von H.Grosse, Luxembourg (avec traduction en français)
2. L'Enseignement de l'Histoire et de la Géographie à l'Ecole Européenne. Du mythe et de la réalité par G.Quencez, Luxembourg. (avec en annexe: Nos programmes et nos horaires jugés par des spécialistes.)
3. A propos de l'emploi de la langue véhiculaire en Histoire et en Géographie par G.Prost et W.Schmitz, Bruxelles.
4. In Deutsch vorliegende Kapitel zum Geschichtsbuch der 3.Klasse.Stand vom 15.Oktober 1961, von H.Grosse, Luxembourg.
5. Etat du manuel d'Histoire de 6e année par G. Quencez, Luxembourg.
6. Remarques sur les manuels d'Histoire et de Géographie par Antoine, Böck, Prost, Bruxelles.
7. En marge de notre expérience: la conférence de Goslar pour la révision des manuels de Géographie par G.Quencez, Luxembourg.

D. Zweite Sprache - Deuxième langue - Seconda lingua -
Tweede Taal -

1. L'enseignement de la deuxième langue au premier cycle (Ecole primaire et trois premières classes du secondaire) par W.Petry, Luxembourg.
2. Conférence des Professeurs chargés de l'enseignement de la langue française à Luxembourg. Procès verbal de J.Grappe.
3. Protokoll über die Sitzung der Lehrer von Oberschule und Grundschule für Deutsch als 2.Sprache (Luxemburg).
4. Deutsch als zweite Sprache von H.L. Hautumm, Luxembourg.
5. Starting modern language teaching at different age-levels, by B.Poppinga, Luxembourg.
6. Onderwijs in de nederlandse taal: een poging tot vernieuwing par F.G.Droste, Mol (avec résumé en français).

E. Alte Sprachen - Langues anciennes - Lingue antiche -
Oude talen.

1. Unicum suum par Domenico LONGO, Lussemburgo.
2. Note sur la méthode "Accipe ut reddas". Compte rendu d'une réunion des professeurs de latin par I.J.L.Pas, Bruxelles.
3. Text und Bild im altsprachlichen Unterricht, von C.Behr, Mol.

F. Kunstunterricht - Musik - Leibesübungen -
Education artistique - Musique - Gymnastique -
Kunstgeschichte - Muziek - Lichamelijke opvoe-
ding - Storia dell'arte - Musica - Educazione
fisica -

1. Zum Unterricht in Kunstgeschichte, von Manfred Neumann, Varese (avec résumé français).
2. Liederbuch für Europäische Schulen von K.H. Pelzer, Brüssel. (avec résumé en français)
3. Base scientifique de la gymnastique formative-éducative par A.Croughs, Luxembourg.

V. BIBLIOGRAPHIE - BIBLIOGRAFIA - BIBLIOGRAFIE -

1. Sozialkunde - Instruction civique par C.Schneider, Varese et Hennequin.
2. Histoire- Napoléon et l'Europe-Prophètes et témoins de l'Europe - Une histoire de l'Europe-Atlas de l'Europe de l'Ouest par G.Quencez.

VI. PERSOENLICHE MITTEILUNGEN - NOUVELLES PERSONNELLES - PERSONALIA-
BRUXELLES - LUXEMBOURG -

VII. DOCUMENTATION ADMINISTRATIVE ET NOUVELLES DES ECOLES - SCHULORGA-
NISATION UND VERWALTUNG - ADMINISTRATIEVE BERICHTEN EN NIEUWS
UIT DE SCHOLEN - DOCUMENTAZIONE AMMINISTRATIVA E NOTIZIE DELLE
SCUOLE.

1. Inauguration d'un nouveau bâtiment à Bruxelles par C.Schrijner -
2. Les bourses Zellidja à Luxembourg par G.Quencez.

EN GUISE DE COUP D'ENVOI

CE QUE LE BULLETIN PEUT VOUS APPORTER. CE QU'IL ATTEND DE VOUS.

- - - - -

Chaque fleur qui s'ouvre aux branches du prunier chante la force de l'arbre et la douceur du printemps. Ce fascicule aussi! Le seul fait qu'il ait pu naître et si rapidement prospérer prouve, à qui pouvait en douter, la vitalité de nos Ecoles et notre propre volonté de renouvellement.

Sa naissance officielle eut lieu le dimanche 12 janvier, lors d'une réunion de douze professeurs autour du délégué du Conseil Supérieur et de nos quatre Directeurs. La discussion fut sérieuse et approfondie; elle permit de dégager un certain nombre d'idées, que nous aimerions vous soumettre par ce papier.

Quelle doit être la portée de ce bulletin? Vouloir en faire un organe public, quelque chose comme la voix pédagogique des Ecoles Européennes est une tentation séduisante à laquelle nous devons momentanément résister. Il est beaucoup plus important dans l'im-médiat de créer, à notre usage interne, les conditions d'une collaboration fructueuse. Le bulletin doit être avant tout ce lieu de rencontre pédagogique, ce moyen permanent d'enrichissement mutuel dont nous sentons tous le besoin. Son champ de recherche doit donc être limité aux problèmes de notre enseignement européen. Qu'il s'ouvre à toutes nos préoccupations pédagogiques, qu'il nourrisse notre expérience du fruit de l'expérience d'autrui, mais qu'il ne devienne en aucun cas une revue de littérature générale, un journal intime ou une tribune politique!

Tous les ordres d'enseignement doivent y trouver équitablement leur place. Nous avons la chance, qu'on avouera exceptionnelle, de pouvoir suivre nos élèves de l'école maternelle au baccalauréat; d'embrasser d'un seul coup d'aile toutes les étapes de la formation

de l'enfant. Profitons-en, de grâce! Et que nos collègues des écoles maternelles et du primaire prolongé n'excipent pas de leur petit nombre pour abandonner ces colonnes aux gros escadrons du premier et du second degré. Il y a certes de petits élèves et d'autres moins doués, mais il n'y a pas de petite pédagogie ou de pédagogues arriérés dès lors qu'ils assument lucidement ce pour quoi ils sont faits.

Aussi bien notre dialogue à plusieurs voix ne sera vraiment fructueux, que si nous collons aux réalités de nos écoles, que si nous sommes en un mot aussi concrets et authentiques que possible. Car si nos problèmes ne sont pas cernés et clairement posés, qui prétendra les résoudre! Il nous sera d'autant plus facile d'être vrais que nous avons tous nos difficultés et que la diffusion de nos papiers se fera dans le cercle très limité des enseignants de nos écoles et des membres de nos divers conseils statutaires.

Chaque numéro du bulletin comprendra normalement 6 rubriques permanentes:

- 1) Des articles généraux sur l'Ecole et la pédagogie européennes.
- 2) Des informations et des débats sur l'enseignement maternel, primaire et primaire prolongé.
- 3) Des informations et des débats sur l'enseignement secondaire.
- 4) Des notices bibliographiques donnant des comptes rendus critiques d'ouvrages susceptibles de nous intéresser.
- 5) Des nouvelles personnelles (joies, peines, travaux, communications et appels etc.)
- 6) Une documentation administrative en quatre langues, donnant entre autres renseignements les faits marquants de la vie de nos écoles, les décisions du Conseil Supérieur, la liste des postes vacants, les résultats de fin d'année.

En principe, le bulletin comportera deux livraisons par an. Mais le rythme de parution pourra fort bien être accéléré si les articles envoyés sont assez nombreux. Nous voici donc une nouvelle fois replacés devant nos responsabilités! Dès à présent, dans chacune de nos écoles, un comité est en place pour coordonner notre action, recevoir vos suggestions et ramasser la copie du prochain numéro. Animé par un responsable, il comprend généralement 5 à 6 collègues de différentes nationalités. Il reste étroitement en contact avec l'équipe de Luxembourg (MM. Hautumm, Quencez et Vivès) chargée momentanément de la publication de l'ensemble des papiers. Il compte bien entendu sur votre soutien, car sans vous il ne peut rien. Il en ira de ce bulletin comme des auberges espagnoles de naguère où l'on ne trouvait que ce qu'on y apportait. Avez-vous des idées, même non conformistes? Vous heurtez-vous à des difficultés particulières? Etes-vous insatisfait de vos méthodes, ou, au contraire, en êtes-vous enchanté? Voulez-vous connaître un titre d'ouvrage, une référence qui vous serait utile? Avez-vous lu un livre intéressant pour vos collègues? Prenez alors votre plume et mettez-vous à l'oeuvre. Vous pouvez écrire dans toutes les langues de l'école, voire en anglais ou en latin. Quel que soit le moyen d'expression que vous choisirez, vous rendrez service. Rien que cela doit suffire à vous décider. Nous avons tant à apprendre les uns des autres!

Le Comité de Rédaction.

V O R W O R T

Was kann Ihnen die Zeitschrift bieten ? Was erwartet sie von Ihnen?

- - - - -

Jede Blüte, die sich an den Zweigen des Pflaumenbaumes entfaltet, verkündet die Kraft des Baumes und die Süsse des Frühlings. So auch dieses Heft! Allein die Tatsache, dass es geboren werden und so schnell aufblühen konnte, beweist dem, der daran zweifeln konnte, die Vitalität unserer Schulen und unseren eigenen Erneuerungswillen.

Seine offizielle Geburt fand am Sonntag, dem 12. Januar statt, als 12 Lehrer zusammen mit dem Vertreter des Obersten Schulrates und den vier Direktoren tagten. Es gab eine ernsthafte und tiefschwürende Diskussion; sie erlaubte es, eine Anzahl von Ideen herauszuarbeiten, die wir Ihnen auf diesen Seiten unterbreiten wollen.

Welcher Rahmen soll diesem Bulletin gesteckt werden? Daraus so etwas wie ein öffentliches Organ der pädagogischen Stimme der Europäischen Schulen machen zu wollen, ist eine starke Versuchung, der wir uns zur Zeit aber widersetzen müssen. Es ist im Augenblick viel wichtiger, für unseren internen Gebrauch die Voraussetzungen für eine fruchtbare Zusammenarbeit zu schaffen. Das Bulletin muss vor allem Ort der pädagogischen Begegnung sein, ständiges Mittel gegenseitiger Bereicherung, deren Notwendigkeit wir alle empfinden. Sein Forschungsfeld muss deshalb auf die Probleme unseres europäischen Unterrichts beschränkt bleiben. Es öffne sich für alle unsere pädagogischen Betätigungen, es nähre unsere Erfahrung aus dem Ertrag der Erfahrung des andern, aber es werde auf keinen Fall eine allgemeine literarische Revue, ein intimes Blatt oder eine politische Tribune !

Alle Bereiche des Unterrichts müssen darin ihren gebührenden Platz finden. Wir haben die zugegebenermassen aussergewöhnliche Gelegenheit, unsere Schüler vom Kindergarten an bis zum Abitur im Auge zu behalten, alle Etappen der Ausbildung des Kindes in einem Bogen zu umspannen. Lasst uns dies Geschenk nützen! Und mögen die Kollegen der Kindergärten und Aufbauklassen nicht wegen ihrer kleinen Anzahl diese Spalten dem grösseren Lehrkörper der Grund- und Oberschule überlassen! Es gibt zwar sicherlich kleine Schüler und auch weniger begabte, doch gibt es keine kleine Pädagogik oder hintenangesetzte Pädagogen, sobald diese die ihnen gestellte Aufgabe klar erfüllen.

Unser Gespräch in mehreren Stimmen wird ausserdem nur fruchtbar sein, wenn wir uns an die Realitäten unserer Schulen halten und wenn wir uns so konkret und wirklichkeitsnah wie möglich ausdrücken, denn wer soll unsere Probleme lösen, wenn wir sie nicht deutlich und klar herausstellen? Es wird uns umso leichter fallen, wahrhaftig zu sein, als wir ja alle unsere Schwierigkeiten haben und die Verbreitung dieser Blätter auf den engen Kreis der Lehrer unserer Schulen und Mitglieder der satzungsmässigen Ausschüsse beschränkt bleibt.

Jede Nummer der Zeitschrift enthält normalerweise 6 ständige Rubriken:

- 1) Allgemeine Artikel über die Europäische Schule und Pädagogik;
- 2) Informationen und Debatten über den Unterricht im Kindergarten, in der Grundschule und in den Aufbauklassen;
- 3) Informationen und Debatten über den Oberschulunterricht;
- 4) Bibliographische Bemerkungen, die uns kritische Betrachtungen über Werke liefern, die unser Interesse verdienen;
- 5) Persönliche Nachrichten (Freude, Leid, Veröffentlichun-

gen, Aufrufe, usw.)

- 6) Eine verwaltungsmässige Dokumentation in vier Sprachen, die uns Nachrichten über wichtige Ereignisse aus dem Leben unserer Schulen bringt, sowie Entscheidungen des Obersten Schulrates, die Liste der offenen Stellen und die Ergebnisse am Schuljahrende.

Im Prinzip soll diese Zeitschrift zweimal im Jahr erscheinen. Aber der Auflagerhythmus kann sehr wohl gesteigert werden, wenn die eingesandten Artikel zahlreich genug sind. Wir sehen uns also ein weiteres Mal vor unsere Verantwortung gestellt! Von jetzt an befindet sich in jeder unserer Schulen ein Komitee, das unsere Aktion koordinieren, Ihre Anregungen aufnehmen soll und die Beiträge für die nächste Nummer entgegennimmt. Von einem Verantwortlichen aktiviert, enthält es im allgemeinen 5 - 6 Kollegen verschiedener Nationalität. Es unterhält engen Kontakt mit der Luxemburger Mannschaft (Hautumm, Vivès, Quencez), die zur Zeit mit der Publikation dieser Blätter betraut ist. Sie rechnet selbstverständlich mit Ihrer Unterstützung; denn ohne Sie vermag sie nichts.

Es wird dieser Zeitschrift so ergehen wie den ehemaligen spanischen Herbergen, wo man nur das bekam, was man mitbrachte. Haben Sie Ideen, auch nicht konformistische? Stossen Sie sich an besonderen Schwierigkeiten? Sind Sie unbefriedigt von Ihren Methoden oder, im Gegenteil, sind Sie davon begeistert? Wollen Sie den Titel eines Werkes oder einen Hinweis, der Ihnen nützlich sein könnte, haben? Haben Sie ein für unsere Kollegen interessantes Buch gelesen? Nehmen Sie alshald Ihre Feder und gehen Sie ans Werk! Sie können in allen Sprachen unserer Schule schreiben, auch in Englisch oder in Latein. Welches Ausdrucksmittel Sie auch wählen, Sie erweisen uns einen Dienst! Dies allein muss genügen, dass Sie sich entscheiden! Wir haben soviel voneinander zu lernen!

Das Redaktionskomitee.

Deux "écoles" dans notre Ecole?

La mise en route de l'année scolaire, les premières visites d'inspection, les discussions entre collègues ont fait apparaître une fois de plus que deux conceptions pédagogiques différentes se partagent les faveurs des professeurs et des maîtres qui arrivent à l'Ecole Européenne. Si je n'avais crainte de ranimer sur le plan pédagogique la stérile querelle des anciens et des modernes, je dirais, pour poser le problème en schématisant les attitudes: il y a ceux qui perpétuent la tradition reçue de leurs propres maîtres et qui font la classe comme ils l'ont vu faire lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves, - avec naturellement les correctifs inspirés par une meilleure connaissance de la psychologie de l'enfant -; et d'autre part, il y a ceux qui semblent avoir gardé un moins bon souvenir de leur temps d'écolier et qui, voulant épargner à leurs élèves la rude école par laquelle ils sont passés, réagissent contre l'enseignement dit "traditionnel" et font effort pour se mettre sinon à la place de leurs élèves, tout au moins à leur niveau.

Présentée sous cette forme, l'opposition semblerait quelque peu forcée; elle serait désobligeante aussi bien pour les uns que pour les autres: les divergences entre les façons de concevoir et d'exercer la mission d'enseignant chez des hommes et des femmes qui aiment leur métier, si elles sont sensibles, en fonction de la diversité de la formation reçue, sont plus subtiles et plus nuancées.

Il faut d'abord se débarrasser de l'idée que telle conception est plus moderne qu'une autre. Il est facile d'opposer les rénovateurs aux traditionalistes; mais il en va dans la pédagogie comme dans l'art: le modernisme est de chaque temps; les conceptions d'avant-garde vieillissent; la continuelle recherche entraîne un renouvellement incessant qui finit par remettre en faveur des positions entretemps oubliées.

Il est un premier point sur lequel tous nos collègues sont également d'accord, c'est que l'enseignement doctrinal, l'enseignement ex cathedra est dépassé. (Il est dépassé depuis longtemps d'ailleurs, au moins depuis les humanistes qui cherchaient à former des têtes bien faites plutôt que bien pleines; et bien avant eux, Socrate, lorsqu'il pratiquait l'art de la maïeutique, faisait-il rien d'autre que de recourir déjà à ce que nos modernes appellent la méthode de la redécouverte?).

Que l'Ecole Européenne offre aux méthodes actives un champ idéal d'application, il n'y a pas de doute à cet égard. La façon même dont les programmes sont conçus, notamment dans le domaine des sciences, ne permet guère de procéder autrement que par l'observation et par l'expérimentation. Les directives données dès l'origine par les inspecteurs le confirment. En même temps l'importance dévolue à l'enseignement des langues dans le régime des études, le souci d'en aborder l'apprentissage à un âge où l'enfant est encore tout yeux, tout oreilles, réservent d'emblée une place de choix à la méthode directe et aux procédés audio-visuels.

La part faite aux méthodes actives a crû avec le développement des écoles européennes. Le phénomène le plus convaincant de l'attrait qu'elles exercent sur tous nos collègues a été leur pénétration dans des disciplines qui paraissaient être hors de leur compétence: les langues anciennes et les sciences abstraites.

Un résultat tangible a déjà été obtenu par cette pédagogie qui, au lieu de demander à l'élève d'écouter en silence la parole du maître, exploite son besoin inné d'activité pour en faire le moteur même du cours et l'amener finalement là où le maître a décidé de le conduire, tout en lui laissant la satisfaction de chercher lui-même son chemin: l'école reprend de son attrait pour la plupart des élèves. Ceux-ci y viennent plus volontiers. Ce qui était pensum devient une sorte de jeu et les enfants se laissent volontiers prendre au jeu.

Au jeu? Mais l'école est-elle un jeu, répliquent certains

et c'est précisément sur ce point que les thèses s'affrontent le plus sérieusement, beaucoup plus sérieusement que sur la nécessité d'en enseignement vivant, car celle-ci n'est ni contestable, ni contestée. On connaît l'argumentation: la peine que se donne le professeur pour se mettre au niveau de l'enfant ne doit pas aboutir à soustraire celui-ci à la loi de l'effort; l'effort est la meilleure des disciplines. Et les partisans de la tradition classique de mettre en doute la valeur du résultat acquis sans peine: l'enfant auquel on aura aplani les premières difficultés du latin ou de la démonstration géométrique ne sera-t-il pas privé de l'entraînement nécessaire pour affronter les difficultés du deuxième ou du troisième degré. Sa capacité d'abstraction aura-t-elle été suffisamment exercée?

Il y a du vrai dans cette objection, à condition qu'elle ne soit pas un simple prétexte à renoncer à la pratique de l'enseignement direct avant même de l'avoir sérieusement mis en oeuvre. En effet, pour recueillir le bénéfice des méthodes actives, il faut les appliquer de façon systématique et en exploiter toutes les ressources. Il ne suffit pas d'illustrer par quelques rares exemples un cours qui demeure au fond doctrinal. Il ne suffit pas de demander à l'ensemble de la classe, une fois la démonstration faite, si elle a compris; il ne suffit pas davantage de présenter de temps à autre quelque image ou quelque document.

L'expérience montrera et les spécialistes jugeront si, à la longue les méthodes actives s'avèrent plus rentables que d'autres pour l'étude des langues anciennes et des sciences exactes. Mais il est reconnu que pour l'enseignement des langues vivantes la meilleure formule est celle qui consiste à faire parler les élèves. La question de savoir alors si le résultat a été payé par un effort suffisamment méritoire ou non, relève plus de l'éthique que de la pédagogie.

Inversement, on pourrait soutenir que, du moment que le résultat est atteint, la méthode importe peu. Or sur le plan du rendement, la méthode traditionnelle peut justement invoquer des résultats de qualité. Même les modernistes les plus convaincus auraient mauvaise grâce à ne pas les reconnaître, puisqu'ils lui doivent leur propre formation. Mais il semble que ces résultats accusent une baisse, en

corrélation avec le fléchissement général du niveau de l'enseignement, raison majeure d'ailleurs pour laquelle une réforme des conceptions et des méthodes pédagogiques paraît souhaitable. Est-ce au compte de la tradition ou du classicisme qu'il faut attribuer la valeur des résultats longtemps obtenus? Je pencherais plutôt pour la deuxième explication, car la tradition tourne à la longue en routine et c'est peut-être à force de rigidité que la tradition pédagogique a perdu de son efficacité. Ce qu'elle a de solide et de valable, je préférerais l'attribuer au classicisme, qui en pédagogie comme en d'autres domaines suppose un style, une fidélité aux principes qui lui permettent d'échapper à la loi du vieillissement.

C'est donc seulement en se renouvelant que la pédagogie classique peut se maintenir et c'est dans cet effort qu'un terme de rapprochement avec la pédagogie moderne peut et doit être trouvé.

Tandis que la pédagogie classique accomplit cet effort de rénovation, il arrive parfois que la pédagogie d'avant-garde manifeste un certain flottement dans la recherche de sa voie. Je ne ferai qu'une discrète allusion aux avatars de la méthode globale pour l'apprentissage de la lecture, car je sais qu'elle a toujours ses partisans fidèles, mais d'autres en sont revenus et, à voir les retours en arrière accomplis vers une méthode semi-globale complétée par l'analyse, on peut se demander si on n'a pas voulu quelquefois aller trop vite et trop loin. Sans doute certains résultats discutables ont-ils été dus aussi à la façon dont l'expérience a été menée; lorsque la tradition manque, le défaut d'expérience se fait cruellement sentir. Nous n'insisteront pas sur ce sujet qui mériterait à lui seul toute une discussion. Prenons-le seulement pour exemple de la mesure à garder dans le renouvellement de la pédagogie.

Ce qui me préoccupe davantage que la différence de méthode, c'est la différence de rythme dans l'initiation à la lecture et à l'écriture. On voit d'une part des maîtres qui trottent allègrement avec les "cracks" de leur classe et d'autres qui suivent avec patience les plus lents de leurs moutons, quand ils n'attendent pas avec complaisance qu'ils aient fini de muser pour rejoindre le gros

du troupeau. Le résultat, c'est qu'on voit d'un côté des élèves sachant lire et écrire déjà fort convenablement après six mois d'école alors que pour d'autres il faut un an et parfois plus pour atteindre ce même résultat. On comprend les inconvénients qui résultent de cet état de choses pour les cours de langues qui réunissent les uns et les autres.

Je sais ce qu'on va me répondre: qu'à l'école ce n'est pas le résultat qui compte, qu'une école est autre chose qu'un centre de dressage. D'accord: je sais que les aptitudes d'un enfant, surtout lorsqu'il est jeune, ne se mesurent pas à la performance, qu'on a parfois contrarié le développement de certains élèves en voulant en faire des singes savants. Néanmoins, je ne crois pas qu'on rende service aux élèves en allant trop lentement pas plus qu'en allant trop vite. Il y a dans la réaction contre le gavage intellectuel une attitude très saine; elle risque pourtant de conduire à d'autres errements, si on la pousse à l'excès. A supposer même que la nonchalance de certains élèves vienne d'un manque de maturité, je ne suis pas sûr que ce soit en abondant dans leur enfantillage qu'on hâtera leur maturation. En tout cas, leurs camarades en pâtiront, car é-duquer, e-ducare, er-ziehen, op-voeden, veut bien dire dans toutes les langues: tirer l'élève à soi, le sortir de son cocon, faciliter sa métamorphose et l'é-lever. L'attitude qui tend à traiter l'enfant en bébé est aussi contestable que celle qui consistait à la belle époque à l'habiller en petit homme et à le traiter en adulte. Je ne pense pas qu'il s'agisse là d'une question de méthode, mais seulement de mesure. Il est certain que si les uns et les autres persistent dans leur parti pris, il sera difficile de réduire la marge qui sépare dans le rythme de leur formation les élèves d'une même école, qui, s'ils ont vu le jour sous des latitudes diverses, se trouvent désormais soumis à l'influence d'un même climat et doivent travailler à l'unisson. Il semble évident qu'avec un peu de bonne volonté pour freiner le mouvement d'un côté que pour l'accélérer de l'autre, on arrivera à rendre les divergences insignifiantes.

Dans le cycle secondaire autant que dans l'enseignement primaire, l'application des méthodes actives conduit à réviser les normes traditionnellement appliquées à la conduite d'une classe, mais là aussi il convient de ne pas perdre de vue le but à atteindre. Cette réflexion m'était inspirée récemment par une intéressante discussion survenue au cours d'une réunion pédagogique. A la recommandation que je faisais aux différents collègues d'appliquer tous le même régime d'interrogation pour ne pas dérouter les élèves, on m'objecta que la méthode active n'était pas conciliable avec la tradition qui consiste à donner des leçons, à les faire réciter et à les noter. Les arguments qui étaient avancés avaient leur valeur. La "leçon" relève de l'enseignement doctrinal. Prévoir un moment pour la faire "réciter" donne à cette restitution un caractère factice: on est amené à envoyer un élève au tableau, comme une victime désignée, ce qui risque de le priver d'une partie de ses moyens. Comment par ailleurs attribuer des notes individuelles si l'on préfère mener l'interrogatoire collectivement, sous forme d'entretien avec l'ensemble de la classe?

Il y a du vrai dans ces objections, mais l'expérience montre pourtant que l'assimilation des connaissances ne peut se faire simplement en classe et qu'elle sera d'autant moins profonde ou durable qu'on aura employé davantage les moyens audio-visuels. Du moment que la révision de la matière expliquée devient indispensable, pourquoi ne pas demander à la mémoire, qui est un moyen si commode, de fixer les notions et pourquoi renoncer au moyen de contrôle et de révision que constitue une interrogation faite au début de chaque leçon? A cette remarque il faut ajouter que le procédé de l'interrogation sous forme de causerie développe chez les élèves une fâcheuse tendance à s'en remettre à l'inspiration du moment et à ne plus s'exprimer que par phrases incomplètes et trop souvent balbutiées, alors que la récitation devant la classe conserve au moins l'avantage d'obliger l'élève à parler à haute et intelligible voix.

La pierre de touche, dans ce domaine comme dans d'autres, pour juger si la méthode est appliquée avec conséquence, c'est de

se demander si elle répond toujours à son objet. Le but qu'on vise par les méthodes actives est de solliciter au maximum la participation des élèves. Comme procédé d'exposition ou d'explication, la conversation dirigée avec les élèves est une excellente pratique. Comme moyen de restitution, elle manque son but à partir du moment, où, loin d'entretenir l'activité chez l'élève, elle permet le relâchement, la facilité et même la fraude. Le correctif nécessaire de la méthode active n'est-il pas alors de faire appel au procédé traditionnel d'interrogation et de révision?

Je ne voudrais pas tirer moi-même de conclusion. En matière de méthode, c'est-à-dire dans un domaine qui touche de très près à la personnalité du maître, c'est à chacun de tirer les siennes. La méthode ne vaut en définitive que par la façon dont on l'applique. Je pense avoir montré suffisamment combien il faut apprécier les mérites des diverses écoles pédagogiques, tout en faisant quelques réserves sur les positions extrêmes. On ne peut pas exiger d'un professeur qu'il renonce à sa méthode. C'est la méthode qui fait le maître et en général chacun se sentira mal à l'aise en dehors de ses habitudes de travail.

Mais ce qu'on peut honnêtement demander à des professeurs venus de pays différents pour travailler ensemble et former des promotions de jeunes européens, c'est de rapprocher leurs méthodes, car la concurrence de deux ou plusieurs écoles pédagogiques au sein d'une même école n'est pas concevable. Elle met en échec l'unité de l'entreprise, mais aussi elle complique la tâche des élèves, qui ont déjà suffisamment de problèmes à surmonter.

Rapprocher les méthodes ne semble pas impossible, car elles ne s'excluent pas. Les sources d'opposition viennent souvent de considérations de doctrine qui n'ont pas forcément un lien essentiel avec l'objectif pédagogique. Ce n'est pas une simple figure de style que de prétendre que les méthodes classiques et modernes peuvent se compléter. Certains procédés traditionnels peuvent augmenter le rendement des méthodes actives et la tradition classique la meilleure,

qui doit constamment faire effort pour se renouveler, en viendra nécessairement à s'inspirer des expériences faites par les rénovateurs.

Qu'on me comprenne bien, mon intention n'est pas de recommander une attitude éclectique. L'éclectisme ne mène pas loin. Je ne crois pas davantage à une synthèse dans l'abstrait des conceptions pédagogiques opposées; mais je pense que cette synthèse peut se faire de façon vivante dans l'esprit du pédagogue qui observe, compare et qui repense sa méthode à la lumière des constatations faites, exactement comme des synthèses vouées à l'échec dans le cadre du laboratoire se réalisent sans difficultés au sein de la nature. Naturellement, la condition pour arriver à cet enrichissement réciproque est que chacun renonce à l'idée que sa méthode est la meilleure, la seule valable. Une méthode n'est pas une fin en soi, c'est un moyen. La considérer comme un tabou relève du fétichisme.

C'est en chacun de nous, par une sorte de dialectique, que la fusion des méthodes peut se réaliser progressivement. Au-delà de l'opposition stérile des tendances, ou de l'ignorance réciproque, par-delà le mouvement de pendule entre deux pôles d'attraction, il y a la discussion, la confrontation qui mènent au dépassement des points de vue arrêtés trop tôt. L'Ecole Européenne constitue un champ privilégié pour cette discussion dialectique. Que le traditionaliste aille le plus souvent possible dans la classe d'un collègue gagné aux méthodes actives, qu'il se rende compte de l'ardeur qui anime les élèves dans une atmosphère éminemment sympathique, que le moderne ne néglige pas d'aller à son tour se retremper aux sources du classicisme, l'un et l'autre y gagneront et la pédagogie sortira renouvelée et enrichie des contacts et des échanges entre collègues attelés à une même tâche.

M. DECOMBIS

Varese

EN DE EUROPESE PEDAGOGIE
ALGEMENE ARTIKELN OVER DE SCHOOL

E LA PEDAGOGIA EUROPEA
ARTICOLI GENERALI SULLA SCUOLA

SCHULE UND UBER EUROPISCHE PÄDAGOGIK
ALLGEMEINE AUFSATZE UBER DIE EUROPISCHE

ET LA PEDAGOGIE EUROPEENNE
ARTICLES GÉNÉRAUX SUR L'ÉCOLE

DE DIDACTIEK VAN DE EUROPESE
MIDDELBARE SCHOOL

n. a. v.

het lezen van

Prof.Dr.Nic. Perquin, Algemene Didactiek, Roermond,
1961

- - - - -

Sinds de oprichting van de Europese School te Luxemburg hebben wij geen gelegenheid laten voorbij gaan om te wijzen op het bijzondere karakter van onze school. Zij is Europees, d.w.z. zij biedt een unieke gelegenheid een syntese tot stand te brengen van de onderwijsstelsels der 6 deelnemende landen. De jongeren van Europa ontmoeten elkaar, zij verbroederen, enz. Integratie is een toverwoord geworden. Een onafgebroken stroom van geïnteresseerden, experts en sensatiejagers melden zich aan onze poort om het wonder te aanschouwen.

De Europese School moet echter niet op de eerste plaats Europees zijn, maar school. Ik wil hiermee zeggen, dat tot nog toe veel te weinig aandacht is geschonken aan de vraag: wat is onze school, wat is het doel van ons onderwijs? Naar mijn weten is deze vraag nooit in openbare discussie geweest. Wel is de noodzaak ingezien van geharmonieerde lesroosters en programma's en natuurlijk, achter ieder nationaal programma ligt wel een complex van pedagogisch-didactische opvattingen. Maar men kan niet volhouden dat door het harmoniëren van programma's automatisch een gemeenschappelijke didactiek ontstaat.

In het Statuut lezen wij (p.74) "dat het experiment van gemeenschappelijke opvoeding van kinderen van verschillende natio-

naliteit, overeenkomstig een leerplan, dat zoveel mogelijk de gemeenschappelijke aspecten der nationale opvoedkundige tradities en de verschillende culturen, die te zamen de Europese beschaving vormen, weerspiegelt, volledig is geslaagd". Nergens vinden wij echter een nauwkeurige omschrijving van die nationale, opvoedkundige tradities noch van hun pedagogisch-didactische doeleinden, laat staan van hun gemeenschappelijke aspecten. Deze laatste kunnen trouwens ook pas na een langdurig onderling contact aan den dag treden.

Dat een gemeenschappelijke didactiek ontbreekt, is in de nu 6-jarige schoolpraktijk ook gebleken. Door de leraren werden zeer uiteenliggende standpunten ingenomen ten aanzien van de principiële onderwijsdoelstellingen van de Europese school. Dit kwam tot uiting in het werk van alle dag, in vergaderingen, bij beoordelingen van leerlingen, bij het cijfers geven, bij het vaststellen van reglementen van orde, in de houding tegenover het spiekprobleem, in de verhouding leraar-leerling. De achtergrond van vele gesprekken in de "wandelingen", tijdens gezamenlijke surveillances en in gesprekken "thuis" is altijd weer de didactiek.

Het gemis aan een gemeenschappelijke didactiek wordt vooral gevoeld door de leerlingen, die dagelijks, ja, van uur tot uur, geconfronteerd worden met de didactisch zo verschillende houdingen van hun leraren. Dit heeft voor de leerlingen ernstige gevolgen, en wel in heviger mate, als hun "pakket vakken of leraren" heterogener is samengesteld. Hoe ernstig men deze gevolgen ziet, hangt ten nauwste samen met de opvattingen, die men huldigt t.a.v. de doeleinden van een school. Ik zie als de voornaamste gevolgen een frustrering van het gemeenschapsgevoel, psychische onrust, het gevoel onrechtvaardig behandeld te worden, een vertekend beeld van de persoonlijkheid van de leraar, met de daaruit voortvloeiende misverstanden en ordeproblemen.

Een van de gevolgen van het niet uitpraten van het verschil in didactisch uitgangspunt in het lerarencorps is geweest, dat de leraren elkaars standpunten steeds meer zijn gaan ontzien, dat het zwijgen gekomen is in de plaats van de discussie, dat ook bij hen het gevoel van frustratie en eenzaamheid is versterkt. Het gevaar dreigt, dat men zich gaat neerleggen bij het feit van een gedesintegreerde gemeenschap. Dit alles is niet ten profijte van de school, juist als gemeenschap. Als wij er van uitgaan, dat een school een levende gemeenschap dient te zijn van en voor allen, van de directeur tot aan de jongste leerling, dan dringt zich ook de noodzaak op van een gemeenschappelijke didactiek die bepaald niet de grootste gemene deler behoeft te zijn van de "nationale" didactieken, maar wel degelijk uniek kan zijn. In laatste instantie zal de Europese School op dit vlak getoetst worden en haar originaliteit moeten bewijzen.

Om misverstand te voorkomen zij hier kort uiteengezet wat onder didactiek, - een in Nederland algemeen aanvaarde benaming - wordt verstaan.

Perquin geeft de volgende definitie: "De kunst en de wetenschap van het onderrichten". In de toelichting zegt hij, dat zij zich niet beperkt tot de activiteit van de leraar, maar meer en meer het leren van het kind tot object heeft. De didactiek vindt haar plaats in het pedagogische systeem en is duidelijk onderscheiden van de leerpsychologie enerzijds, van de methodiek van de verschillende vakken anderzijds. Het verband tussen pedagogie en didactiek ligt in de Lagere School duidelijker dan in de Middelbare School (Zie J.Bijl, Inleiding tot de Algemene Didactiek van het basisonderwijs, Groningen 1960) De term correspondeert, ongeveer, met wat de Fransen "pédagogie" en de Duitsers "Unterrichtslehre", of beter nog, "Bildungslehre en Führungslehre" noemen (Perquin, p.6 vlgg.)

Om te komen tot een gemeenschappelijke didactiek is een georganiseerd gesprek noodzakelijk. Ingevolge hun opdracht zijn de directeuren de aangewezen personen om een dergelijk gesprek te leiden. Een zo uitgebreid mogelijke documentatie (lieft in de vorm van een pedagogisch-didactische bibliotheek) zal ter tafel moeten komen en wel van alle deelnemende landen. Van alle gesprekspartners mag verwacht worden dat zij ervan overtuigd zijn, dat ieder land in zijn onderwijsstelsel waardevol cultuurgood bezit en dat heeft in te brengen in een gemeenschappelijke didactiek. Bezoek aan de klassen door de directeur en door de collega's onderling is onmisbaar om het "klimaat", het "milieu" van elkaars onderwijs te leren kennen. Een directeur kan deze taak niet delegeren aan een onderdirecteur of leraren, omdat hij als "hoofd" van de school, met zijn gezag in belangrijke mate de didactiek van een school verwezenlijkt. Een praktische vraag is, of dit van de directeuren der Europese Scholen niet teveel gevraagd is, belast als zij zijn met een zware administratieve en representatieve taak, en, in de nieuwe scholen met een technische zorg voor de school in opbouw. Misschien is een 5-jarig dienstverband hiervoor eigenlijk tekort. Als de didactiek niet in grote lijnen wordt vastgelegd, bestaat bovendien het gevaar, dat bij iedere nieuwe directeur de didactiek en dus de "kleur" van de school verandert.

Een prealabele vraag is: bestaan er nationale didactieken? Of is het zo, dat iedere leraar zijn persoonlijke didactiek meebrengt en het derhalve aan de toevallige samenstelling van het corps ligt, hoe de didactiek voor een schoolgemeenschap of een aantal schoolgemeenschappen er komt uit te zien ?

Ik meen, dat men niet kan spreken van één Franse, één Duitse, enz. didactiek. Ik meen zelfs, dat het onjuist geweest is, dat men bij de opstelling van de programma's ervan is uitgegaan, dat deze bestaan, alhoewel ik oog heb voor het feit, dat

men in de concrete situatie van 1954 uit moest gaan van traditionele, min of meer algemeen aanvaarde standpunten. Men moest aan iets houvast hebben voor een discussie. Wanneer wij het echter daarbij laten, wordt de indruk gewekt, dat de "nationale" didactische standpunten, die, zoals hierboven is gezegd, voornamelijk in de vorm van programma - en roosterdesiderata ter discussie stonden, onaantastbare grootheden zijn. Dit leidt tot verstarring en ook tot een paradoxale situatie. Het kan namelijk voorkomen, dat over de grenzen der landen heen de meningen der didactische avant-garde der verschillende landen elkaar veel dichter naderen dan de officiële standpunten, gerealiseerd in de Europese Scholen.

Het is echter wel zo, dat men in de didactieken der verschillende landen grondtrekken ontdekt, die typisch zijn voor dat nationale onderwijs. Dikwijls ook is het een kwestie van accent, of van kader, waarbinnen gewerkt wordt. Iedere nationale didactiek heeft een zekere speelruimte, de een meer, de ander minder. Het gaat er voor ons om die ruimte te verkennen en er positief gebruik van te maken. Als wij de ruimte of het kader van de didactiek zo laten uitzetten, dat de extreemste standpunten er hun plaats in kunnen vinden, dan zal die didactiek elementen van tegenspraak gaan bevatten, waardoor zij haar effect, vooral voor de leerling verliest.

De landen met een streng gecentraliseerd onderwijssysteem zullen de kenmerken van een nationale didactiek duidelijker tonen, dan landen, waar een grotere vrijheid voor school en leraar heerst.

Ik zie bijvoorbeeld als een der grondtrekken van de Franse didactiek een grote aandacht voor de vormgeving van het onderrichtsgoed. Toch wordt ook in de Franse pedagogische literatuur de "formalist" veroordeeld. Als wij dit voorbeeld nu even uitwerken voor de schoolpraktijk, dan wordt de concrete vraag: hoe "informeel" kan een Franse leraar worden, zonder zijn eigen ideaal te verloochenen, om aanvaardbaar te zijn, b.v. voor een

Nederlandse leerling. En, van de andere kant: hoe veel "vorm" kan en moet die leerling accepteren, zonder los te raken van zijn eigen pedagogische tradities van vrijheid, losheid en spontaniteit.

Ik acht het daarom bepaald mogelijk op een Europese School tot een gemeenschappelijk didactisch standpunt te komen. Ik word in deze verwachting gesterkt, als ik in het handboek van Perquin de talrijke met instemming geciteerde meningen van vele moderne schrijvers op dit terrein in Frankrijk, Duitsland en de Angelsaksische landen lees. Anderzijds betekent zijn klacht, dat er zowel in Nederland als in andere landen onvoldoende bezinning is op de didactische achtergronden van het onderwijs, dat er voor een Europese experiment voldoende ruimte overblijft.

Hoewel de bezinning op de vormingsdoeleinden van een school noodzakelijk voert en voeren moet tot levensbeschouwelijke achtergronden, zal ook het levensbeschouwelijk gemengde karakter van de Europese School geen belemmering vormen. Er bevinden zich in de Europese cultuur zoveel gemeenschappelijke waarden, dat zij een voldoende stevige en brede basis zijn om er een didactiek op te bouwen. Maar zij moeten gezocht worden. Wij kunnen niet volstaan met te zeggen: wij voeden onze leerlingen op tot goede Europeanen! Zonder precisering van het voor onderwijs in aanmerking komende cultuurgoed, is dit een holle frase.

Het is opvallend, hoe zelfs in een onderwijssysteem, dat ideologisch zo sterk gebonden is en geestelijk zo ver van ons afstaat, als dat van de Sovjet-Unie, problemen aan de orde komen als gezag-vrijheid, contact school-maatschappij vorming of instructie, die evenzeer de onze zijn. (Dr I. v. d. Velde, Het onderwijs in Rusland, Socialisme en Democratie, nov. 1961). Overal waar kinderen leren, waar onderwijs gegeven wordt, stuit men op identieke didactische problemen.

Het leek mij goed aan de hand van het boek van Perquin in grote lijnen te vermelden wat ik zie als de algemene karaktertrekken van een "Nederlandse didactiek" en daarmee een bijdrage te leveren tot de discussie over een "Europese didactiek".

Als er een land is, waar het begrip "nationale didactiek" iets vaags is, dan is dat Nederland. De oorzaken hiervan liggen in de levensbeschouwelijk zo geschakeerde samenstelling van het Nederlandse volk, in zijn geschiedenis. Het grootste deel van het onderwijs wordt niet door de Staat gegeven en hoewel de Overheid een didactische opleiding van de leraren toejuicht en hiervan in de laatste jaren in haar wetgeving heeft doen blijken, kan men niet zeggen, dat de Overheid t.a.v. de inhoud van deze opleiding een beleid voert. Over de didactische leraarsopleiding wordt dan ook terecht geklaagd (H.W.F.Stellwag en P.C. van de Griend: De leraarsopleiding: knelpunt of raakvlak tussen universiteit en v.h.m.o. Groningen, 1960). Vele Nederlandse leraren hebben geen didactische opleiding gehad en zijn daar, terecht of ten onrechte, niet rouwig om. Ook Perquin, die uiteraard zeer veel prijs stelt op een goede didactische opleiding, kan niet nalaten (p.84) te schrijven: "Wij geloven altijd nog meer aan de leraar dan aan een methode of een techniek maar wij geloven toch ook aan het onvervangbare nut van een bezinning op datgene, wat anderen uitgedacht hebben: misschien neemt men er slechts iets van over, misschien niets; het voordeel is altijd, dat men weer komt tot een eerlijke reflexie op de vruchtbaarheid van het eigen werk". Typerend is in dit citaat de afwezigheid van enige neiging iets op te leggen en de prioriteit van de persoon van de leraar.

Een van de kenmerken van de Nederlandse didactiek is haar vrijheid en de eerbied voor de persoon, zowel van de leraar, als, zoals wij nog zullen zien, van de leerling. Deze vrijheid komt ook tot uiting in de "recruterings", in het gehele systeem van toezicht,

zowel binnen de school als daarbuiten. Het leraarschap is in Nederland in menig opzicht een "vrij" beroep. Dat bemerkt men vooral in Europa.

Dan heeft ook iedere leraar zo zijn eigen didactiek, zou men kunnen concluderen. Dit is maar ten dele waar, wat al moge blijken uit de vrij grote eensgezindheid, waarmee Nederlandse leraren hun standpunt verdedigen, als zij geconfronteerd worden met andere didactische systemen. Ongetwijfeld hebben een aantal humanitaire waarden en volkskaraktertrekken ongereguleerd hun plaats in de didactiek gevonden. En zo zullen de meeste Nederlandse leraren de hoofdzaken van het boek van Perquin aanvaarden, alhoewel het de meningen weergeeft van één hoogleraar in de didactiek.

Ik zal nu trachten die hoofdzaken op te sporen. P. gaat er vanuit, dat onderwijs een deel der opvoeding is, dat met name op de Middelbare School gegeven wordt door vakleraren. Hierbij worden wij terstond geplaatst voor het probleem van de afstand, of van de communicatie. "Wij geloven aan het weldadige karakter van een zekere afstand, maar tegelijk ook aan de noodzaak van een ontmoeting" (p.16) Er is behoefte aan een interpretatie van de leerstof, die vertrouwen geniet. Het vormingsgoed is op zichzelf al zo vreemd en ogenschijnlijk onnut voor de leerlingen, dat er een leraar, die deelgenoot is van de gehele cultuur en die als volwassen en liefdevolle persoonlijkheid de leerling tegemoet treedt, noodzakelijk is. P. wijt ook de vaak gebrekkige studieresultaten aan een ontbreken van communicatie met de leraar. De meeste leerlingen ontgaat de zin van het program. Hij waarschuwt voor de kwalijke gevolgen van het ontbreken van de harmonische verbinding van vakkennis en het begrip voor de betekenis van de overdracht van het weten. Het is de persoonlijkheid van de leraar, die zich richt op de totale persoonlijkheid van de leerling. Daarom pleit P. in het hoofdstuk, het lerende kind, waarin hij het leerproces

behandelt, voor het inzichtelijke leren, trainen in vrij en zelfstandig denken. Hij opteert voor de Gestalttheorie, omdat die verder reikt dan het intellectuele leren. Hij is afkerig van de dressuur. Dit houdt in, naast klassikaal onderwijs, individuele taken en hulp. Ook de integratie van het geleerde in een totaal van verworven inzichten is niet voldoende, het moet integreren in de totaliteit van de persoonlijkheid."Leren is de verbetering of een nieuwe aanwinst van gedrags- en prestatie- vormen en hun inhouden. De verbetering of de nieuwe aanwinst moeten op grond van ervaring, proberen, inzicht, oefening of onderricht geschieden en moeten de jeugdigen helpen in de toekomst de omgang met zichzelf en de wereld te vergemakkelijken, zichzelf op meer volmaakte manier te verwerkelijken, d.i. zichzelf met meer zekerheid in te leven in de wereld." (p.29)

Een leerling heeft behoefte aan ordening en zingeving. De leraar is ordenaar, maar ook de leraren samen. De leerling wil en moet weten, dat de verschillende vakken een eigen ordeningsprincipe hebben. Als een leraar het ordeningsprincipe van zijn eigen vak verloochent, doet hij de persoonlijkheid van de leerling tekort. Als een leraar volstaat met het registreren van succes en mislukking door het geven van cijfers en daar niets "menselijks" aan toevoegt, geen particulier gesprek aan zijn cijfers toevoegt, ontredert hij de persoonlijkheid van de leerling.

P. vat als volgt samen:

"De leraar moet gevoelig zijn voor het rijpingsniveau. Hij moet telkens verwachtingen wekken door het oproepen van spanningsmomenten, zonder dit nochtans te overdrijven. Zijn helderheid moet de leerlingen doen geloven, dat zij tot ordening kunnen komen. Hij moet niet slechts een docent zijn, doch tevens luisteraar, om zo de vruchtbare momenten niet voorbij te laten gaan. Hij zal een steun moeten zijn, zowel bij succes als mislukking." (p.54)

De leraar moet zich bewust zijn van de remmingen, die optreden bij het leren ten gevolge van de discontinuïteit van het huiselijk milieu en de school. (Voor de Europese School is dit een urgent probleem: denken wij aan de verschillen in nationaliteit, maatschappelijk milieu en pedagogische opvattingen, "thuis" aan het voor de verschillende nationaliteiten op een ander moment optreden van geestelijke en lichamelijke rijpheid.)

Er treden ook remmingen op, wanneer de leraar geforceerd zijn wil oplegt. De leerling, die zich niet gelijk laat schakelen met de leraar, geraakt bovendien in een conflictsituatie. De leraar moet tevens de weerstanden, die het werk belemmeren en van de leerling uitgaan, zoveel mogelijk wegnemen, d.w.z. de gespannenheid en de angst. "Hoe meer de leiding ernaar streeft een milieu te scheppen, waarin veiligheid en geborgenheid heersen, des te meer zullen de leerlingen zich op hun werk kunnen concentreren. Hoe meer zij rekening houdt met de individualiteit van de jeugdige, des te meer zal hij zich klaar voelen om een taak te vervullen." (p.64).

Dit milieu-scheppen heeft verstrekkende consequenties voor de wijze van behandeling van de leerstof, de uitleg, de controle, het huiswerk en het teamwerk van de leerlingen. "Het onderwijs werpt slechts vruchten af, indien de leraar erin slaagt zijn leerlingen de overtuiging bij te brengen, dat hem niets te veel is om hen te helpen bij hun moeilijkheden, dan zullen zij uit innerlijke bereidheid doen wat de leraar verlangt" (p.75)

In het hoofdstuk, De leraar schrijft Perquin dat de leraar moet opgaan in zijn vak en tegelijk in zijn leerlingen. De leraar draagt een grote verantwoordelijkheid, en niet alleen een etische. Hij dient op een technisch verantwoorde manier les te geven. Alhoewel P. niet ontkent dat het directe doel van een school is on-

derwijs verschaffen, stelt hij vast dat door het onderricht de gehele leerling moet worden opgevoed. Interessant is het oordeel van een Nederlandse leerling (geënqueteerd door het Hoogveld Instituut) over de ideale leraar. Hij moet zijn: 1e iemand, die orde heeft, 2e iemand, die duidelijk uitlegt, 3e iemand, die niet als een stuk ijs voor je staat. Vooral dat 3e criterium is typerend. Het interesseert de leerling niet wat de leraar is, maar wie hij is. De leerlingen wikken en wegen. Aan hun leraren meten zij af, of de volwassenheid de moeite waard is.

En dan spreekt hij over het belangrijke vraagstuk: partnership of autoritair gezag, de twee opvoederstypen. Hij constateert dat het dominerende type het op het ogenblik in Nederland verliest. De leraar, die zich in de klassegemeenschap integreert wordt het overheersende type. Vooral ook omdat "de leerlingen in het algemeen, zeker in ons land, verwachten, tengevolge van het gehele klimaat der opvoeding, dat men hen ook in de school op menselijke wijze benadert. Zij wensen niet, dat zij zonder meer aan een objectief doel "opgeofferd" worden. De wil van een ander laten zij zich niet opleggen tenzij onder protest, dat tot haat kan uitgroeien. Op één of andere manier moet er overleg zijn, een sfeer van samenwerking, een bevrijding van spanningen." P. kiest zelf een mengvorm, een dominerende houding, door het integratieve gedrag gemitigeerd. De leerlingen moeten op vaderlijke wijze vooruitgeholpen worden naar het objectief waardevolle. (p.87,88). Het vak en het werk garanderen objectieve verhoudingen. Dat verwachten de leerlingen ook.

Steeds weer, of hij nu spreekt over aanpassing, over klassikaal of individueel onderwijs, over coïstructie, confessionele of interconfessionele scholen en standsscholen, steeds weer komen de vrijheid en de bescherming, de ontplooiing van de leerling naar voren. Tot in de kleinste details heeft deze houding haar konsekventies. De schoolgrootte, de vrijheid van de individuele persoonlijkheid in de klas (het kiezen van een eigen plaats, b.v.).

de inrichting van het schoolgebouw, de voorschriften voor de discipline (een minimum, maar dan zo konsekvent mogelijk toegepast). In dit systeem van vrijheid en verantwoordelijkheid is alleen plaats voor de pedagogische straf. "De ware pedagogische straf is een opvoedkundig middel en moet daarom ook rechtstreeks op het doel van de opvoeding, nl. de volwassenheid gericht zijn" (p.122). Het heeft ook een specifieke houding tegenover het spieken tot gevolg, "fraudecijfers" zijn ondenkbaar. In dit systeem passen evenmin proefwerken van het "zware-geschut-type", zeker niet aan het eind van het schooljaar, als leraar en leerling aan het eind van hun krachten zijn. Ook vakantietaken en herexamens zijn uit den boze.

Het voert te ver, als op deze onderwerpen afzonderlijk ingegaan wordt, hoe interessant zij ook mogen zijn en van praktisch belang voor de gedragsregels op de Europese School.

De moeite waard is ook P's mening over de functie van de Middellbare School in het maatschappelijk bestel. De school dient te ontsnappen aan de dictatuur van de maatschappij, die op jacht is naar technisch kennen en kunnen, niet geeft om persoonlijkheidsvorming. Men hoede zich voor de overladenheid, die het gevolg is van toegeven aan de eisen der maatschappij. Alleen zuiver pedagogische overwegingen dienen te gelden bij de beslissing of men een bepaald vak wel of niet invoert.

"Men vraagt zich af, wat de betekenis van de momentele maatschappelijke situatie is in het licht van de beginselen; men is zich bewust geworden van de veranderde inzichten in de humaniteit, toen men bijna blindelings gehoor gaf aan de eisen van een veranderde maatschappij met nieuwe behoeften en nieuwe cultuuridealen. Deze vraag stelt de godsdienstige, de etische, in het algemeen de levensbeschouwelijke houding, die men tegenover het leven, de mens en de maatschappij verdedigt, aan de orde. Men kan niet aan de

meest spannende vraag van het onderwijs ontkomen, die is: naar wiens beeld en gelijkenis de jonge mens eigenlijk gevormd moet worden." (p.141). Niet wat zal de jonge mens worden, is de vraag, maar wie zal hij zijn.

De maatschappij en haar ontwikkeling mogen geen norm zijn voor de gronddoeleinden van de Middelbare School.

Ook de wetenschappen kunnen dat niet zijn. Hoe meer zij zich uitbreiden, hoe meer zij hun normgevend karakter verliezen.

Wat is dan wel de norm voor een didactiek? "De mensvorming behoort het doel te zijn van het middelbaar onderwijs, niet een concrete voorbereiding op de toekomst, niet op de maatschappij, niet op het staatsburgerschap, maar zonder meer de humaniteit." (p.151)

Vele wegen leiden hiertoe. Het is niet het monopolie van de geesteswetenschappen. Ook de natuurwetenschappen en de economie zijn hiertoe in staat, mits de humaniteit in deze vakken verschijnt. Algemene ontwikkeling is geen bewijs voor humanisering, zij is gevolg en geen doel.

In een laatste hoofdstuk bespreekt P. de verschillende vakgebieden, vooral onder het aspect van hun humaniserend vermogen. Tenslotte pleit hij voor de beperking van de leerstof tot datgene, wat het meest productief is, en wat exemplair is, terwijl hij de mogelijkheid geopend wenst te zien voor de leerling tot een geleide keuze van vakken, waarbij de leerling, geleid door een mentor, bovenop een minimumprogram een keuze doet uit andere vakken, naar zijn aanleg.

Tot zover de gedachten van Perquin, ik zou hem tekort

doen, als ik zou ontkennen dat hij een eigen, originele visie heeft op het Nederlandse onderwijs en zijn didactiek. Toch kan men in zijn gedachten enkele grondtrekken ontdekken, die men kan terug vinden in het gehele Nederlandse onderwijs, helaas lang niet overal in perfecte realiteit, maar toch zeker als ideaal en dat zijn: een grote vrijheid en eigen verantwoordelijkheid voor leraar en leerling, respect voor de persoonlijkheid; in de schoolgemeenschap, in de klas, een menselijke ontmoeting, zonder dat de afstand en de zakelijkheid van de les verloren gaan; een bereidheid tot helpen, juist van de zwakkere leerling, en een gerichtheid van het onderwijs op de ontplooiing van de totale persoonlijkheid van de leerling, niet alleen op het aankweken van kennis. Ik zou niet verder willen gaan dan deze algemene trekken. De afwijkingen in de concretisering liggen in deze grondtrekken besloten.

Ik meen wel, dat deze algemene trekken terug te vinden zijn in wezenlijke elementen van het Nederlandse geestesleven, met name in de vrijheidszin, in het humanisme en de tolerantie, in de hulpvaardigheid.

Deze eigenschappen hebben ook hun schaduwzijde, die in het onderwijs bepaald niet verborgen blijven. Het gevoel voor het intieme kan in de school een te grote huiselijkheid brengen, een slordigheid in vormgeving van het onderwijs; de vrijheid kan steeds ontaarden in anarchie en bandeloosheid; de etische benadering kan uitlopen op halfzachtheid. De nuchterheid alleen kan de Nederlandse didactiek verhinderen de voorwaarden te scheppen voor de "moeder"-school.

Aan collega's van andere nationaliteiten zal het overigens makkelijker vallen de feilen van de Nederlandse didactiek te ontdekken en bloot te leggen.

Moge deze "boekbespreking" hen daartoe prikkelen.

A.B. van Heusden
Luxemburg

LA DIDACTIQUE A L'ECOLE SECONDAIRE
DE L'ECOLE EUROPEENNE

en rapport avec

Didactique générale du Prof. Dr.Nic.Perquin,Roermond 1961

Résumé

(Didactique=(plus ou moins) pédagogie, Unterrichtslehre,
Bildungslehre)

Nous nous sommes trop peu occupés des questions: "Qu'est notre école? Quel est le but de notre enseignement? Nous ne sommes pas encore arrivés à déterminer ce que sont les "traditions éducatives nationales" dont parle le Statuṭni à définir leurs buts didactiques, pédagogiques, encore moins leurs aspects communs. Le manque d'une didactique commune a des conséquences fâcheuses pour l'école en tant que communauté, pour les élèves, pour les professeurs et leur collaboration mutuelle. Une didactique s'impose. En dernière instance, l'école sera jugée d'après sa propre didactique et devra prouver sa valeur pédagogique.

Pour en arriver à une didactique commune, il conviendrait d'organiser des conversations sous le contrôle des directeurs et de mettre les professeurs en mesure d'assister aux classes de leurs collègues étrangers.

Existe-t-il des didactiques nationales? Non. Mais il existe des caractéristiques typiquement nationales dans les différentes manières d'enseigner.

L'école européenne s'est fondée sur des principes traditionnels, qui courent le danger de devenir des principes inattaquables. Les didactiques d'avant-garde des différents pays

ignorent les frontières.

Mais ceci peut engendrer une situation paradoxale. L'école européenne qui devrait être au premier rang peut se retrouver au dernier si elle ne s'occupe pas du problème.

Chaque didactique nationale a une certaine marge, un certain cadre. Nous devons découvrir ce cadre et en faire un usage positif, évitant toutefois les points de vue extrémistes. Il est possible d'en arriver à une didactique commune. Plusieurs experts dans les différents pays sont du même avis. Dans tous les pays un approfondissement des principes didactiques de l'enseignement est nécessaire. Les différentes convictions religieuses et philosophiques ne peuvent être un handicap, il existe tant de valeurs communes dans la culture européenne, qu'elles forment une base assez large pour une didactique commune.

Considérations tirées du livre de Perquin: caractéristiques de la didactique néerlandaise.

Aux Pays-Bas les principes de la didactique demeurent assez vagues. Il n'y a aucune directive de la part des autorités. La formation didactique des professeurs est insuffisante. On a plus confiance en la personnalité du professeur qu'en la méthode ou le système. On hésite à imposer quelque chose. Ce qui est typique dans la didactique néerlandaise, c'est la liberté et le respect de la personnalité du professeur et de l'élève. Ceci a une répercussion dans tout le système d'enseignement. On attache beaucoup d'importance aux relations (communication) entre le professeur et l'élève. En premier lieu, on doit se préoccuper de l'éducation de l'élève. La personnalité de l'éducateur, de l'interpréteur, est d'une importance primordiale. Tout d'abord il faut amener les élèves à une étude compré-

hensive, les faire penser librement et de façon indépendante. P. est partisan de la Gestalttheorie. Ce qui a été appris doit être intégré, non seulement à la totalité des connaissances acquises, mais à toute la personnalité. Dans toute sa conduite, le professeur doit avant tout mettre en jeu son sens de l'humain. Il doit essayer de combler le fossé qui existe entre la maison et l'école. Il ne doit pas imposer sa volonté, mais créer un climat de confiance, il ne doit pas être un bloc de glace.

P. préfère un mélange de "partnership" et d'autorité et constate que le professeur du type dominateur perd du terrain aux Pays-Bas. Il plaide pour une conduite intégrée du professeur. Ces principes ont des conséquences importantes pour toute la vie de l'école (l'élève en classe, la discipline, les notes, les examens de passage, les devoirs de vacances, la fraude, etc.)

P. met en garde contre la tendance à céder trop aux exigences de la société. La première et l'ultime question de l'enseignement est celle-ci: "Quelles doivent être les normes présidant à la formation de la jeunesse?" Les sciences n'en fournissent aucun critère. "Les" normes de la didactique doivent être la formation de la personnalité, le développement de l'humanité et non pas une préparation utilitaire à l'avenir, ni à la société, ni à la qualité de citoyen. Les sciences de la nature peuvent y contribuer au même titre que les sciences littéraires et morales.

Les caractéristiques de la didactique "Néerlandaise" sont fonction de la nature du peuple néerlandais même: sens de la liberté, humanisme, tolérance et générosité.

Les inconvénients de ce système sont un trop grand laisser-aller, une négligence dans la forme et une certaine licence dans

la discipline. Le danger consiste à retomber au niveau d'une école trop "maternelle".

A.B. van Heusden

Luxembourg

Que faire pour que notre école
soit véritablement une école européenne?

Tel a été le sujet de deux colloques qui ont eu lieu à l'Ecole Européenne de Bruxelles sur l'invitation du directeur de l'école, M.Peeters.

Comme le problème ainsi posé touche aux intérêts vitaux de nos écoles, il sera intéressant de publier les opinions émises au cours de semblables colloques ainsi que les résultats des débats.

Voici l'introduction du premier rapport présenté par M. Donnadiou, qui résume les suggestions du premier colloque et qui a servi de base au second entretien, et, à quelques détails près qui ne reflètent que la situation particulière de l'école de Bruxelles, le rapport de ce dernier colloque présenté par M.Donnen:

Extrait du premier rapport (novembre 1961):

I. Il importe de créer parmi les maîtres de l'école un esprit véritablement européen, car nous sommes là non pas comme serviteurs d'un idéal national mais d'une idée nouvelle ; il faut que nous ayons connaissance de nos cultures respectives, afin d'en tirer parti dans notre enseignement.

II. Sur le plan humain, de solides amitiés se sont déjà nouées et l'on trouve, quand on arrive à l'école, une atmosphère très favorable aux échanges.

Rapport Donen (janvier 1962):

II.- A

- 1) Le sport constituant un terrain de rencontre idéal, formation de groupes sportifs sous la direction des professeurs de gymnastique.

Salle

une salle de gymnastique sera très vraisemblablement disponible pour Pâques. Cette salle sera accessible aux groupes sportifs en dehors des heures de cours prévues obligatoirement au programme.

Terrains

les deux terrains existants - un terrain de basket-ball, un terrain de volley-ball.

- 2) Club de photographie: un local sera mis à la disposition de l'organisateur, Monsieur Vandendorre

- 3) Chorale:

Messieurs Pelzer et Frankholz sont disposés à mettre leur talent et leur expérience en la matière au service de la chorale à reconstituer.

- 4) Association des élèves:

Tous les professeurs qui ont vécu ce genre d'expérience éducative sont unanimes sur un point: une association d'élèves n'est viable et rentable que si quelques maîtres dévoués lui accordent une tutelle bienveillante en se chargeant de la coordination et de l'orientation des efforts des jeunes.

Monsieur Schrijner a bien voulu se charger de constituer un "conseil de tutelle" dont il assumerait la présidence- Il organisera des contacts réguliers maîtres-élèves. Un des premiers buts à atteindre sera d'apprendre aux élèves à prendre des initiatives constructives.

Monsieur Peter propose la création de "coopératives de classes parallèles". Il formerait des groupes d'élèves de même niveau. Un comité-directeur constitué par les élèves des différentes classes parallèles serait chargé de l'organisation des diverses activités. Monsieur Peter développera son idée lors d'une réunion ultérieure.

Monsieur Schrijner préfère à ces comités partiels (horizontaux) un comité-directeur général qui gèrerait un ensemble d'activités dont certaines seraient destinées au niveau inférieur et d'autres au niveau supérieur.

Messieurs Hachgenei, Hüttel et Fresco préconisent la formation d'"Arbeitsgruppen" (groupes de travail) qui étudieraient un ensemble de problèmes centrés sur un centre d'intérêt.

Monsieur le Directeur fait remarquer que nous ne pouvons négliger un aspect important du problème, à savoir, l'aspect moral - les devoirs des élèves envers l'école; la micro-société à laquelle ils appartiennent; de même que ceux des grands envers les petits . . . etc. . . Dans cet ordre d'idées on pourrait envisager la création d'un service social.

B.

3) Voyage annuel ou séjour à l'étranger?

Pour Monsieur Böck, l'un n'exclut pas l'autre, ce sont deux expériences différentes ayant chacune sa justification propre et poursuivant des buts différents. Il convient d'établir une distinction entre les classes inférieures et les classes supérieures dans la discussion de ce problème.

Schullandheime - Monsieur Hachgenei expose une expérience allemande indépendante de l'âge des élèves (les élèves allemands des classes I à 9 peuvent y participer). Il s'agit de séjours de 2 ou 3 semaines dans un centre de jeunesse. Le matin des cours se donnent normalement. L'après-midi est libre - elle est consacrée à des travaux et à des recherches adaptés au niveau de l'élève. Dans la soirée: communication du rapport des activités de la journée. A la fin du séjour, une documentation a été rassemblée qui permettra de donner des devoirs proportionnés au niveau des élèves.

Pratiquement, les stages dans ces "Schullandheime" se font à partir de notre 2ème (3ème en Allemagne). Ces stages existent aussi pour le primaire.

Logement - 2 possibilités: 1) dans une maison privée fréquentée tout l'année (roulement) par l'école;

2) les Auberges de Jeunesse:

Nous avons séjourné dans un centre analogue en Hollande (Overvoorde) l'année passée.

Monsieur Fresco cite une expérience identique - semaine de travail - faite à Amsterdam.

Monsieur Schrijner suggère qu'au cours de tels séjours à l'étranger il soit établi un contact intime avec le pays visité, ce qui implique des rapports avec des écoles, avec des familles.

Nombre d'élèves participant - programme

Les groupes devraient comporter un nombre restreint d'élèves.

Un seul sujet serait traité de divers points de vue.

Exemple: du point de vue - de la langue maternelle
du latin - du grec
des mathématiques
des sciences
de la géographie, de l'histoire.

Monsieur Hüttel envisage l'échange d'élèves d'école à école. - Dans le stade actuel de notre école la réalisation de ce projet s'avérerait très difficile.

- - - -

QUE POUVONS NOUS REALISER CETTE ANNEE?

Séjours

Monsieur Hachgenei propose de commencer l'expérience Schullandheime (représentant 2 nations - avec 2 classes pendant une semaine). 1 classe française serait placée

dans un milieu tout à fait allemand et vice versa.

Voyages

Pour cette année, nous poursuivrons les voyages tels qu'ils ont été organisés les années précédentes.

- - - -

C. I)

Bibliothèque centrale

Le local de musique, au premier étage du château, sera transformé en bibliothèque.

La collaboration d'un bibliothécaire sera requise.

Salle de lecture pour les professeurs

sera prévue dans le bâtiment qui doit être construit perpendiculairement au gymnase.

2) Théâtre - Ciné-Club

Diverses activités sont envisagées avec la collaboration de Mademoiselle Demoitelle et de Messieurs Arcurio, Bourel et Donnadiou.

3) Etude de thèmes littéraires communs aux diverses littératures.

L'étude sur textes en traduction française (langue véhiculaire I) est envisagée sous la direction de Madame Kempf et de Messieurs Arcurio, Donnadiou, Hachgenei et Leip. Monsieur Hachgenei a déjà constitué un cercle de littérature allemande groupant des élèves allemands, belges, français et néerlandais de 4ème et 5ème.

III. 2) Echanges d'élèves

Une note sera envoyée aux parents à ce sujet. Des contacts seront encouragés avec l'Ecole Allemande.

3) Parrainage

On se propose de commencer avec les Français et les Allemands, L'expérience sera surtout profitable aux Français. Les Allemands, en effet, bénéficient déjà du milieu francophone dans lequel ils se trouvent plongés journallement.

Instruction civique européenne

Le compte rendu de la réunion des directeurs à ce sujet sera reproduit à l'intention de tous.

Revue des élèves (journal)

Nécessité de la collaboration de quelques professeurs (cf association des élèves) (Monsieur Fresco).

Organisation: 1) un comité de rédaction
2) un bureau administratif

Le problème matériel est encore à résoudre. Nous disposerons bientôt d'un appareil à photocopier.

Monsieur Peter propose l'achat d'une petite presse on se procurerait des caractères au journal "Le Soir".

M. DONNEN

Bruxelles

- EXAMEN D'ADMISSION AU CYCLE SECONDAIRE -

P O U R O U C O N T R E .

La presse, des émissions radiophoniques ou télévisées, des assemblées de spécialistes éminents en matière d'enseignement . . ., s'inquiètent, à juste titre, des échecs répétés aux examens universitaires.

A tous les échelons, l'opinion et les instances intéressées recherchent les causes possibles de cette hécatombe annuelle.

L'Institut de Sociologie Solvay-Université Libre de Bruxelles - s'est penché sur ce problème aussi épineux que délicat et en a confié l'étude à un groupe de travail.

Dans ses conclusions, la commission distingue trois causes principales: d'abord, les causes étrangères à l'enseignement, ensuite les raisons qui tiennent aux étudiants eux-mêmes, enfin celles qui relèvent de l'enseignement préuniversitaire.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, le rapport du groupe déplore "l'abandon de l'étude de l'orthographe, de la syntaxe, du calcul, du système métrique ainsi que l'acquisition d'une certaine logique accessible aux enfants au hasard d'observations accidentelles". A la fin de l'enseignement moyen, ajoute-t-il, "les étudiants ont des défauts, dont certains existent déjà en germe dans l'enseignement primaire".

Mon propos n'est pas d'apporter remède à ces déficiences, mais bien plutôt de fixer l'attention sur les dangers d'une formule qui, partant des meilleures intentions, risque d'aggra-

ver le mal; j'entends l'examen d'admission au cycle secondaire auquel nous soumettons les élèves de nos classes primaires.

Je crains que le souci, louable en soi, de canaliser l'accès aux études secondaires, par le jeu d'un examen d'entrée ne porte finalement préjudice à notre enseignement primaire, sans pour autant répondre au premier dessein.

x x
x x

Il est normal que le titulaire de 5P mette tout en oeuvre pour présenter à l'examen d'admission des élèves ayant toute chance de réussir; c'est non seulement pour lui une question de conscience professionnelle, mais aussi affaire d'amour-propre.

Le type des questions présentées à l'examen étant connu (voir à ce sujet les questions posées dans les divers établissements depuis leur création), n'est-il pas possible que le maître de 5P en arrive naturellement à centrer son enseignement sur les matières qui s'y rapportent? "Bâchetage?" Tant pis, j'ai lâché le mot; j'y reviendrai.

Débarrassons le maître de cette phobie; il répondra plus efficacement aux exigences vraies du programme. Enlevons-lui l'impression d'un contrôle indirect sur son enseignement et il sera moins porté à croire que le nombre des succès obtenus traduit sa réelle valeur.

Mes collègues de 5P vont sans doute se récrier, me traîner aux gémonies; qu'ils en soient bien persuadés, mon seul souci vise le seul bien de notre enseignement.

Quelle sera notre réaction devant l'échec d'un bon élève? Pour peu probable que la chose paraisse, elle reste possible. L'accident guette le bon élève, sensible, comme tout enfant, aux influences extérieures: ce local inhabituel qui lui ouvre un monde étrange: cette gravure, si neuve et si haute en couleurs, qui le captive et le distrait . . . et j'en passe.

Nous corrigeons en délibération. Mais alors, à quoi rime l'épreuve?

A l'inverse, l'élève qui, par un autre accident, a réussi son problème d'arithmétique, a-t-il sûrement l'esprit ouvert aux humanités?

Pourquoi exiger un examen d'admission de la part des élèves que nous connaissons parfaitement alors que des écoliers venus d'autres établissements d'instruction sont admis à suivre les cours de la 2ème année secondaire sur simple production d'un certificat de fin d'études primaires - 6e année en Belgique.

Pourquoi ne pas faire confiance au personnel des écoles européennes au même titre qu'à celui des écoles nationales?

Signalerai-je enfin, qu'en Belgique, les élèves ayant terminé le cycle primaire dans un établissement de l'Etat sont admis d'office au cycle secondaire officiel?

Que faire pour pallier les inconvénients du régime en honneur dans les écoles européennes?

Je propose que le passage dans le cycle secondaire soit décidé de commun accord par le titulaire de 5P et le directeur de la section primaire: ils connaissent bien mieux leurs élèves