

1/2005 N° 231
ALICANTE
BERGEN N.H.
BRUXELLES/BRUSSEL I
BRUXELLES/BRUSSEL II
BRUXELLES/BRUSSEL III
CULHAM
FRANKFURT
KARLSRUHE
LUXEMBOURG I
LUXEMBOURG II
MOL
MÜNCHEN
VARESE

PANORAMA

Schola Europea

Theme: **Language education**

Wwo Where
Adresses Partout
Dondé

**Bureau du Secrétaire général
du Conseil supérieur des Ecoles
européennes**

Commission européenne
Bâtiment J II, 30 - 2ème étage
B-1049 Bruxelles, Belgique
Tél: (32/2) 295.37.46
Fax: (32/2) 295.62.70

Ecole européenne de Alicante

Avenida Locutor Vicente Hipólito s/n
03450 Playa de San Juan – Alicante
Tél: (+34) 965 15 56 10
Fax: (+34) 965 15 64 24

Ecole européenne de Bergen N.H. (Petten)

Molenweidjtje 5/PB 99
NL-1862 BC Bergen N.H., Pays-Bas
Tél: (31) 725.89.01.09
Fax: (31) 725.89.68.62

Ecole européenne de Bruxelles I (Uccle)

Avenue du Vert Chasseur 46
B-1180 Bruxelles, Belgique
Tél: (32/2) 373.86.11
Fax: (32/2) 375.47.16

Ecole Européenne de Bruxelles II

Avenue Oscar Jespers 75
B-1200 Bruxelles, Belgique
Tél.: (32/2) 774.22.11
Fax: (32/2) 774.22.43

Ecole Européenne de Bruxelles III

Boulevard du Triomphe, 135
B-1050 Bruxelles, Belgique
Tél: (32/2) 629.47.00
Fax: (32/2) 629.47.92

Ecole Européenne de Culham

Culham, Abingdon
GB-OX14 3DZ Oxfordshire, Royaume-Uni
Tél: (44) 1235.52.26.21
Fax: (44) 1235.55.46.09

Ecole européenne de Frankfurt am Main

Praunheimer Weg 126
D-60439 Frankfurt am Main
Tél: +49 (69) 92 88 74 0
Fax: +49 (69) 92 88 74 74

Ecole Européenne de Karlsruhe

Albert Schweitzer Strasse 1
D-76139 Karlsruhe, Allemagne
Tél: (49/721) 68009.0
Fax: (49/721) 68009.50

Ecole Européenne de Luxembourg I

Boulevard Konrad Adenauer, 23
L-1115 Luxembourg/Kirchberg, Luxembourg
Tél: (352) 43.20.821
Fax: (352) 43.20.823.44

Ecole Européenne de Luxembourg II

Rue Richard Coudenhove-Kalergi
L-1359 Luxembourg
Tél: +352-26685 900
Fax: +352-26685 909

Ecole Européenne de Mol

Europawijk 100
B-2400 Mol, Belgique
Tél: (32/14) 56.31.01
Fax: (32/14) 56.31.04

Ecole Européenne de Munich

Elise Aulinger Strasse 21
D-81739 München, Allemagne
Tél: +49 (0) 89 / 628 16 0
Fax: +49 (0) 89 / 628 16 444

Ecole Européenne de Varèse

Via Montello 118
I-21100 Varèse, Italie
Tél: (39/0332) 80.61.11
Fax: (39/0332) 80.62.02

Theme:
Language education

vesssssss
Einfach Schön
grandioso
kinghein!!
O|É

INDEX PANORAMA 1/2005

NEWS/NOUVELLES:

• L'Ecole Européenne de Alicante: <i>M. Pino</i>	4 ●
• Pisa: <i>M. Feix</i>	6 ●
• L'Ecole Européenne de Francfort: <i>M. Loos</i>	12 ●
• Hommage à Marcel Decombis: <i>M. Pinck</i>	14 ●

THEME: New challenges for language teaching in the European schools at present

• <i>Editorial: Mr. Kivinen</i>	16 ●
• The Common European Framework and the Language Portfolio as a challenge for developing FL education: <i>Mr. Viljo Kohonen</i>	18 ●
• References	26 ●
• Reflections on L2: <i>Mr. Bennett</i>	28 ●
• 10 Idées pour améliorer les cours de langues: <i>Mlle Nina Stolle</i>	32 ●
• L'enseignement de la langue II à l'Ecole Européenne: <i>Mme Moehler</i>	34 ●
• L'Ecole de future: <i>M. Denisot</i>	36 ●
• Bitte einsteigen: <i>Mme Bihl</i>	38 ●
• L'Ecole européenne: une expérience unique – à huis clos: <i>Mlle Julia Galaski</i>	40 ●
• Le savoir enseignant: savoir programmer, savoir évaluer: <i>M. Gobert</i>	42 ●
• The Language Centre A New Kind of Classroom: <i>Mr. Baker</i>	46 ●
• Lire, un plaisir. La liaison primaire-secondaire: <i>Mme. Pinto</i>	48 ●
• Kooperationsprojekt zwischen der deutschsprachigen Sektion der Europäischen Schule Brüssel I und dem Goethe-Institut: <i>Mme Schuck</i>	50 ●
• Second language – second year secondary: Board of Governors	52 ●
• Nuovi contenuti di L3 e L4 per il biennio finale: <i>Giovanni Paoli & Pino Perri</i>	54 ●
• Teaching the language of the host country as LII in primary – the Culham approach: <i>Mrs. Boyle</i>	58 ●
• Aeschylus' Oresteia: putting on the show: <i>Mr. Bulwer & Mr. Davey</i>	60 ●
• La Fontaine nous fut conté: <i>Mme Prevot</i>	64 ●

NEW MEMBER COUNTRY PRESENTATIONS

The Polish Education System: <i>Mrs. Mazur</i>	66 ●
--	------

BAC 2004

2004 Statistiques BAC	78 ●
-----------------------------	------



Créée par le Conseil Supérieur de novembre 2000, l'École Européenne d'Alicante devait ouvrir ses portes pour le cycle maternel et primaire au mois de septembre 2002 et pour le cycle secondaire, de 1 à 5, en septembre 2003 pour compléter son organisation l'année scolaire 2005/2006.

ALICANTE

Octubre 2004 / M. PINO *Directeur*

Le premier défi pour cette école était la construction des bâtiments dans un délai de temps extrêmement réduit. C'est la première tâche que j'ai dû accomplir, c'est-à-dire l'élaboration d'un programme en besoins des locaux et la gestion et suivi d'un projet de construction par les Autorités espagnoles, sous une énorme pression du calendrier.

Non sans difficulté ni moments d'angoisse, le 5 septembre 2002, l'école maternelle et primaire a pu ouvrir ses portes dans un magnifique nouveau bâtiment, dans une ambiance d'émotion de l'ensemble de notre communauté scolaire qui avait du mal à réaliser l'objectif accompli.

En peu de temps, l'Ecole Européenne d'Alicante est arrivée à atteindre, de façon progressive et réaliste, la vitesse de croisière dans son fonctionnement et, déjà la première année, elle a atteint l'objectif d'une organisation efficace et rigoureuse en même temps qu'un programme d'activités culturelles, artistiques, sportives etc... qui nous sont projetées par la communauté locale d'une façon riche et dynamique.

Le projet de construction a poursuivi sa deuxième phase, qui comprenait en plus du bâtiment de l'enseignement secondaire, un hall de sport, une grande salle de théâtre, une cuisine et un réfectoire scolaire, l'aménagement des installations extérieures, etc...

Un magnifique projet qui donne actuellement à l'école une superficie bâtie avoisinant les 20.000 m² sur une parcelle de 3 hectares.

L'école secondaire a démarré en septembre 2003, d'abord dans des classes préfabriquées et, depuis septembre 2004, dans le nouveau bâtiment. Elle a atteint aussi très vite un rythme de fonctionnement très exigeant et sérieux, tant sur le plan académique que sur le plan des initiatives culturelles, sportives, artistiques et autres.

Elle a accueilli le 1er Symposium Scientifique des Ecoles Européennes avec la précieuse collaboration de la OAMI, de l'Université d'Alicante ainsi que de la ville d'Alicante.

On organise actuellement l'accueil du « Model European Council » pour le printemps prochain. Un programme assez intense d'activités littéraires, artistiques, théâtrales, sportives, de prévention et de sensibilisation aux problèmes des assuétudes, d'éducation sexuelle, de stages en entreprises, etc... a été mis en route dès la rentrée.

Nous remercions vivement l'OAMI pour son soutien, l'engagement et le dévouement montré par les enseignants, les parents et le Comité des élèves dans cette première étape de naissance et de consolidation de notre école.

Pour conclure, faisons référence à la cérémonie officielle d'inauguration de notre école le 9 septembre dernier. Les différents partenaires de notre communauté scolaire ont été au rendez-vous et ont assumé le défi d'organiser une cérémonie solennelle, sérieuse et de haut niveau. Le corps enseignant, le personnel administratif et de service ainsi que les élèves et les parents ont collaboré activement aux différents aspects de cet événement: décoration de la salle, accueil, protocole, organisation d'un cocktail, programme musicale, tout était préparé dans le plus petit détail grâce à un travail d'équipe efficace et engagé.

Les félicitations que l'école a reçues des Autorités nationales, des Institutions Européennes, du Secrétaire Général des Ecoles Européennes, etc... ont été chaleureuses et enthousiastes, reconnaissant le haut niveau d'une séance avec la présence de plus de 600 personnes ainsi que des Autorités de la OAMI, de la Commission et autres Institutions Européennes, du Gouvernement Espagnol, Ambassadeurs, Recteurs d'Université, etc... et de multiples personnalités du monde de la politique, de l'éducation, de la culture...

Notre reconnaissance aussi à la collaboration de l'Ecole Européenne de Bruxelles II qui a permis la présence de son orchestre, aussi bien dans la cérémonie que lors d'un magnifique concert qui a été organisé le lendemain, avec une salle de théâtre pleine d'élèves, de parents, d'enseignants, et qui a eu un grand succès.



PISA

HARALD FEIX *Director Luxembourg I*

Evaluation de la qualite de l'enseignement participation a l'etude pisa 2003. Premiers resultats

Grâce à l'invitation du Ministère d'éducation nationale, l'Ecole européenne de Luxembourg a pu participer à l'étude PISA II en 2003.

Tous les élèves des sections allemande, anglaise et française nés entre le 01/02/1987 et le 30/01/1988, ont été testés dans leur langue I. Ils se trouvaient alors en 4ème, 5ème ou 6ème. Les élèves de 5ème des autres sections ont répondu aux questionnaires dans leur langue II. Lors du test les élèves avaient entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois.

Au moment où ce rapport est rédigé pour le Conseil d'Administration du 14/02/2005, seules les dates publiées dans le « Rapport national Luxembourg » nous sont accessibles.

Les responsables de l'étude luxembourgeoise nous ont promis de nous transmettre, et d'analyser avec la direction, les résultats de notre école en avril. Il sera donc possible de présenter nos résultats complets et leur interprétation vers mai 2005, probablement à la réunion du Conseil supérieur à Mondorf du 26 au 27 avril 2005.

Dans le Rapport national luxembourgeois de l'étude PISA 2003 qui analyse essentiellement les résultats d'ensemble du pays par rapport aux autres pays participants (en tout 41 pays ont participé à cette grande étude comparative internationale des compétences des élèves, dont 31 pays de l'OCDE), on trouve à plusieurs endroits les résultats détaillés du Luxembourg par type scolaire. Une copie des six tableaux présentant ces résultats se trouve en annexe. Ils sont la base de cette présentation et des premières ébauches d'interprétation de nos propres résultats.

Le premier tableau (Tab. 1.3) montre que l'ES (=Enseignement secondaire classique luxembourgeois) scolarise 33,7% des élèves. La majorité des élèves (54,1%) se trouvent dans l'E S T (= Enseignement secondaire technique) et 7,3% dans le Prép. (Régime préparatoire). L'EE (=Ecole européenne) a participé avec 192 élèves, ce qui correspond à 4,9% des participants luxembourgeois à l'Etude PISA.

Pour de plus amples informations (tableaux) visiter le site suivant: www.men.lu

La comparaison des résultats de ces quatre types d'écoles indique

- ▀ Que les différences sont très grandes suivant les types scolaires. Les résultats des élèves des lycées classiques sont en effet bien supérieurs à ceux de l'enseignement technique (différences de 90 à 100 points) et du « Régime préparatoire » qu'ils devancent de plus de 200 points.
- ▀ Que les résultats de l'École européenne correspondent à ceux de l'Enseignement secondaire classique en ce qui concerne la langue I (compréhension de l'écrit) voir Tab. 3.1) (-2pts) où seuls les résultats des élèves en L1 ont été pris en compte et sont d'un niveau supérieur dans les autres compétences. Quant à la « culture mathématique », (voir Tab. 2.4) » il existe entre les élèves de l'ES et de l'EE un écart relativement minime mais néanmoins significatif de 18 points » 1) en faveur de l'EE. « Une comparaison des scores moyens sur les quatre sous-échelles montre que l'écart entre les sous-échelles affichant respectivement le score moyen le plus haut et le score moyen le plus bas est le plus faible à l'École européenne (10 points) et le plus prononcé dans le Régime préparatoire (28 points) » 1)

Le tableau 2.5 signale le pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique. 61% des élèves de l'EE et 56% des élèves de l'ES correspondent aux exigences du niveau 4, 35,2% de l'EE atteignent des niveaux d'excellence 5 et 6 (22,9% de l'ES).

Pour ce qui est de la compétence des élèves à résoudre des problèmes (voir Tab. 3.5), compétence en corrélation nette avec celle des mathématiques, les élèves de l'EE obtiennent un score de 574 points (+ 19 par rapport aux ES), et 40,5% d'entre eux se situent au niveau de compétence le plus élevé (ES 29,2).

Concernant la « culture scientifique » (voir Tab. 3.4) les élèves de l'EE ont obtenu un score de 576 (+ 24 par rapport aux ES) et 39,3% ont dépassé le seuil de 600 points (ES 25,4%).

Le Rapport national ne nous donne pas d'informations sur le milieu social des familles de nos élèves (structure familiale, milieu familial, statut professionnel des parents, statut d'immigration et son influence sur les résultats scolaires des élèves) ainsi que sur leur motivation et leur auto-évaluation concernant l'apprentissage des mathématiques, ni sur leur perception du climat en classe et dans l'école.

1) Rapport national p.41

Réflexions et ébauches d'interprétation des premiers résultats obtenus par l'EE:

- A Luxembourg environ 30% d'élèves appartiennent à des familles issues de l'immigration. Les élèves autochtones, c'est-à-dire les élèves nés dans le pays et dont l'un des parents au moins est né au Luxembourg, obtiennent dans l'enseignement national des résultats nettement meilleurs que ceux obtenus par leurs camarades ayant un statut d'immigré. A l'EE un nombre élevé d'élèves se trouve dans la situation d'expatriés – mais ceci ne semble pas, contrairement à la situation dans tous les pays participants, influencer de manière négative sur leurs performances scolaires.
- Le statut social, probablement encore un peu plus favorable que celui des élèves de l'enseignement secondaire classique, n'explique pas à lui seul ces excellents résultats.
- La structure familiale ne diffère probablement pas de façon significative de celle existant dans les lycées classiques luxembourgeois.
- Les EE sont, au moins jusqu'à 16 ans mais en réalité jusqu'à 18 ans, des écoles de type collège unique (Gesamtschule); seuls très peu d'élèves les quittent « pour des raisons pédagogiques impérieuses ». Nous pouvons donc comparer nos résultats aux résultats nationaux, qui sont en général nettement inférieurs aux nôtres, et aussi à ceux de la Finlande (dont les résultats sauf en Langue 1 sont inférieurs à ceux des écoles classiques luxembourgeoises et aux nôtres). Notons que les écoles secondaires classiques luxembourgeoises scolarisent le meilleur tiers de la population scolaire du pays.
- Les résultats en mathématiques, point fort de l'analyse 2003, sont particulièrement encourageants et confirmés par les bonnes performances de nos élèves aux diverses compétitions, p.ex aux olympiades de mathématiques.

➤ Les bons résultats en sciences pourraient s'expliquer par un enseignement pratique dans des laboratoires où le travail des professeurs est soutenu par des préparateurs.

➤ L'analyse détaillée des résultats de l'EE (résultats par section; résultats des élèves travaillant en L2) sera particulièrement intéressante et instructive.

➤ Les compétences linguistiques en langues étrangères, point fort de notre école, (comme de l'école luxembourgeoise), ne sont pas prises en considération par l'étude PISA.

Les résultats de l'Ecole européenne, publiés dans le Rapport national luxembourgeois concernant l'étude PISA, nous assurent d'une part de la qualité de l'enseignement dans notre école, mais aussi de celle du système scolaire des Ecoles européennes en général, pour ce qui est de la L1, des capacités en Mathématiques, de la réflexion logique et des Sciences. Il s'agit d'une véritable preuve d'excellence pour nos écoles.

L'analyse plus détaillée des résultats nous permettra d'évaluer la capacité de nos élèves à comprendre et à travailler en LII.

Nos écoles remplissent donc presque parfaitement le rôle pour lequel elles ont été conçues, c'est à dire scolariser les élèves d'une couche de population européenne mobile et leur éviter ainsi d'être pénalisés par la flexibilité et l'engagement européen de leurs parents.

Au regard de ce constat, vouloir réserver ce système aux seuls enfants de fonctionnaires semble difficilement justifiable.

Tab 1.3. Participants à PISA 2003 au Luxembourg (par ordre d'enseignement)

Enseignement secondaire (ES)		technique (EST)		Régime préparatoire		Ecole Européenne (EE)	
Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
1323	33,7	2123	54,1	286	7,3	192	4,9

Echelle de culture mathématique			
	Moy.	Er.T.	Ec.T.
ES	556	(1,8)	68
EST	465	(1,3)	73
Prép.	360	(4,2)	62
EE	574	(6,4)	79

Table 2.4. Scores moyens des élèves luxembourgeois sur l'échelle et sur les sous-échelles de culture mathématique

Espace et formes			
	Moy.	Er.T.	Ec.T.
ES	548	(2,1)	83
EST	460	(1,9)	85
Prép.	369	(5,8)	75
EE	570	(8,5)	92

Variations et relations			
	Moy.	Er.T.	Ec.T.
ES	554	(2,0)	75
EST	458	(1,8)	83
Prép.	341	(4,5)	69
EE	575	(6,8)	90

Quantité			
	Moy.	Er.T.	Ec.T.
ES	558	(1,9)	70
EST	462	(1,5)	76
Prép.	358	(4,5)	68
EE	580	(6,7)	81

Incertitude			
	Moy.	Er.T.	Ec.T.
ES	564	(1,9)	67
EST	474	(1,7)	73
Prép.	368	(4,0)	63
EE	576	(6,2)	77

Table 2.5. Pourcentage d'élèves luxembourgeois aux différents niveaux de compétence de l'échelle et des sous-échelles de culture mathématique, selon l'ordre d'enseignement

	Niveau <1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
	%	%	%	%	%	%	%
ES	0,20	2,00	11,50	30,50	33,00	17,90	5,00
EST	7,20	20,00	32,40	26,30	11,40	2,50	0,20
Prép.	48,80	35,80	13,40	1,50	0,50	0,00	0,00
EE	0,30	1,70	9,60	27,40	25,60	22,60	12,60

Tab. 3.1. Score moyens, écarts types et pourcentage d'élèves luxembourgeois aux différents niveaux de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit, selon l'ordre d'enseignement

			Niveau <1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6	
	Score moyen	Er.T.	Ec.T.	%	%	%	%	%	%	
ES	549	(2,3)	0,2	0,20	2,00	11,50	30,50	33,00	17,90	5,00
EST	452	(1,5)	7,2	7,20	20,00	32,40	26,30	11,40	2,50	0,20
Prép.	322	(5,1)	48,8	48,80	35,80	13,40	1,50	0,50	0,00	0,00
EE	547	(7,5)	0,3	0,30	1,70	9,60	27,40	25,60	22,60	12,60

Tab. 3.4.: Score moyens, écarts types et pourcentage d'élèves luxembourgeois obtenant moins de 400 points et plus de 600 points sur l'échelle de culture scientifique, selon l'ordre d'enseignement

	Score moyen	Er.T.	Ec.T.	Pourcentage d'élèves obtenant moins de 400 points	Pourcentage d'élèves obtenant plus de 600 points
ES	552	(2,7)	75	2,30	25,40
EST	453	(1,7)	84	26,80	4,00
Prép.	333	(4,6)	74	81,50	0,00
EE	576	(7,1)	85	2,30	39,30

Er.T.= Erreur type, Ec.T.= Ecart type

Tab. 3.5.: Score moyens, écarts types et pourcentage d'élèves luxembourgeois aux différents niveaux de compétence d'échelle de résolution de problèmes, selon l'ordre d'enseignement

	Score moyen	Er.T.	Ec.T.	Niveau <1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
				%	%	%	%
ES	552	(2,7)	75	0,20	2,00	11,50	30,50
EST	453	(1,7)	84	7,20	20,00	32,40	26,30
Prép.	333	(4,6)	74	48,80	35,80	13,40	1,50
EE	576	(7,1)	85	0,30	1,70	9,60	27,40

La raison d'être de l'Ecole européenne de Francfort (EEF), soeur jumelle de celle d'Alicante, est étroitement liée à l'existence à Francfort de la Banque Centrale Européenne (BCE). Fondée en octobre 2000 par une décision du Conseil Supérieur, elle a ouvert ses portes le 5 septembre 2002. Avec la écoles de Karlsruhe et de Munich, elle est la troisième Ecole européenne en Allemagne.

FRANCFORT

HANS-ARNOLD LOOS *Directeur*

L'école qui comporte quatre sections linguistiques, c'est-à-dire les sections anglophone, francophone, germanophone et italienne, avait commencé en maternelle et dans toutes les 20 clas-ses du primaire pour voir s'ajouter un an plus tard en septembre 2003 les niveaux 1 à 5 du secondaire. A la rentrée 2004, la sixième secondaire a fait son entrée. Avec la septième qui va compléter le secondaire en septembre 2005, l'école sera devenue 'majeure', le premier baccalauréat européen ayant lieu en 2006.



Comme d'autres Ecoles européennes, l'EEF a connu dès son début des difficultés relatives à son hébergement. Etant donné que le 1er des deux bâtiments scolaires a seulement pu être déterminé fin 2002, l'école a fait ses débuts dans des préfabriqués. En attendant que le deuxième bâtiment soit prêt – ce qui, malheureusement, ne sera pas le cas avant la fin de 2005, on a eu besoin d'autres préfabriqués à la rentrée 2004, et on en aura besoin encore pour la rentrée 2005, ne serait-ce que pour le dernier trimestre de l'année 2005.

Malgré cette situation difficile du côté des bâtiments, le développement de l'école a suivi un rythme particulièrement dynamique: De 2002 à septembre 2004, c'est-à-dire après de deux ans, le nombre total de nos élèves est monté de 308 à 809, avec un pourcentage d'enfants de catégorie I grandissant à grands pas. Face à cette perspective dans l'évolution de la population scolaire, la direction de l'école va continuer à appliquer rigoureusement pour les années à venir les consignes concernant la politique d'inscription à l'EEF. L'agrandissement du nombre d'enseignants est allé et continuera à aller au pas avec l'évolution du nombre d'élèves.

Les élèves avec leurs parents, les enseignants, les membres du personnel administratif et de service et la direction de l'école constituent, malgré des différences d'opinion ici et là, une communauté particulièrement homogène, unie dans un même esprit jeune de pionniers. Ce qui frappe, c'est leur sens de la communauté, leur esprit de coopération, leur enthousiasme, leur dynamisme, la fraîcheur de leurs pensées et leur disposition à prendre des initiatives. Grâce à la manifestation et au maintien de telles attitudes et de telles 'vertus', le développement de l'école est, et continuera à être, dans une bonne voie.

La direction de l'école tient beaucoup à établir, développer et maintenir un bon climat d'apprentissage et de travail au sein de l'école. A cette fin, un enseignement de qualité est indispensable. Cela n'en a pas moins vrai pour des projets extrascolaires, comme, par exemple, les projets musicaux, les projets de théâtre et les projets

d'éducation artistique, projets qui permettent de mobiliser tant d'initiatives, tant d'énergies, tant de créativité et tant de travail de la part de tous les membres de la communauté scolaire pour les mettre au fruit d'une oeuvre créée avec la participation de beaucoup, sinon de tous. Un exemple fut l'inauguration solennelle de l'école qu'on a pu célébrer le 2 juillet 2004 dans les enceintes de l'école avec la participation sur scène de plus de 460 élèves chantant, dansant, jouant du théâtre scénique et faisant de la musique. A peine deux ans après son ouverture, l'école a ainsi fait preuve de son esprit de coopération, a montré son esprit de famille en regroupant parents, enseignants, élèves, membres du personnel d'administration et de service et tous les membres de la direction autour de ce vaste projet que constitue la préparation de cette cérémonie. L'école s'est trouvée récompensée pour ses efforts par l'écho enthousiaste de ses nombreux et éminents invités d'honneur.

Pour connaître davantage de la vie de l'Ecole européenne de Francfort et suivre son développement, le lecteur est prié de bien vouloir consulter le web www.eursc.org et le site de l'Ecole européenne de Francfort.



CHÈRE FAMILLE CHERS AMIS,

GILBERT PINCK

Ancien représentant du Conseil Supérieur

Nous voici réunis pour rendre un dernier hommage à Marcel Decombis qui nous quitte aujourd'hui après un parcours humain et professionnel exceptionnel, laissant dans la tristesse sa famille qui l'aimait tant et ses amis qui l'ont tant apprécié.

Nous nous sommes connus en mai 1960, au moment où, jeune enseignant de 29 ans, je me suis présenté chez lui, à Luxembourg, pour lui annoncer ma nomination à l'école européenne de Varèse, en Italie, pour septembre.

J'ai immédiatement été impressionné par sa stature, sa classe, mais aussi par son chaleureux accueil, à travers lequel s'exprimait cependant une inquiétude, celle de savoir si je serai bien le collaborateur dont il avait besoin pour la création d'une école nouvelle dont on ne connaissait que le modèle qu'il avait lui-même créé à Luxembourg. Cette inquiétude, bien légitime et tout en son honneur, montrait son souci de disposer d'une équipe d'enseignants motivée et compétente pour créer de toutes pièces un établissement dont il était chargé d'assurer la mise en œuvre.

Puis, dès notre premier contact sur place, lors d'une réunion préparatoire dans un hôtel à Varèse, car l'école n'avait d'existence que le nom, j'ai compris que Marcel Decombis était un homme exceptionnel. Le contact s'est établi spontanément. Nous ne nous sommes plus quittés de vue depuis 43 ans.

Je passerai sur les années vécues à Varèse où, d'une année scolaire à une autre année scolaire, je n'ai cessé d'admirer sa compétence, sa droiture, sa générosité, son intégrité et son infatigable énergie à mener à bien une mission qu'il lui tenait à cœur d'accomplir à la perfection. Il a très bien décrit cette période dans une revue que beaucoup parmi nous connaissent.

Onze ans plus tard, il pouvait transmettre avec fierté le flambeau à son successeur, Mathias Thinnes. Je m'aperçois avec émotion que plusieurs acteurs de cette période sont venus aujourd'hui de bien loin pour s'associer à notre peine.

Notre collaboration fut si fructueuse, que Marcel Decombis m'offrit de venir le rejoindre l'année scolaire suivante à l'école européenne de Bruxelles qu'il dirigeait, ce que j'acceptai avec enthousiasme!! Notre parfaite entente jusqu'à son départ en retraite, cinq ans plus tard, était devenue légendaire. Nous savions, à des degrés hiérarchiques différents, que nous pouvions compter l'un sur l'autre.

Marcel Decombis était un créateur. En effet, dès la fin du conflit mondial, en 1945, il a créé l'institut Français d'Innsbruck dont il a assuré la direction.

Passionné par la naissance de l'Union européenne à travers la CECA, alors que l'Europe en était à ses balbutiements, il est entré au cabinet de Jean Monnet, où il s'est distingué par son souhait, qui semblait alors utopique, de participer à la construction d'une Europe dans laquelle il faudrait réserver une place prépondérante à la jeunesse. L'idée de l'école européenne était née !

Encouragé par l'énergie de M. Albert Van Houtte, alors greffier à la Cour de Justice européenne, il a accepté de prendre en mains la création d'un établissement scolaire à caractère international dans lequel garçons et filles d'origine et de culture diverses seraient éduqués sous un même toit. C'est Marcel Decombis (et non Jean Monnet comme on le croit) qui a rédigé ces paragraphes superbes scellés dans la première pierre de l'école européenne de Luxembourg et des autres qui ont suivi.

En voici quelques extraits essentiels:

« Participant aux mêmes jeux, groupés dans des cours communs, garçons et filles de diverses langues et nationalités apprendront à se connaître, à s'estimer, à vivre ensemble.

Elevés au contact les uns des autres, libérés dès leur plus jeune âge des préjugés qui divisent, initiés aux beautés et aux valeurs des diverses cultures, ils prendront conscience, en grandissant, de leur scolarité. Tout en gardant l'amour de leur patrie ils deviendront, par l'esprit, des Européens, bien préparés à achever et à consolider l'œuvre entreprise par leurs pères pour l'avènement d'une Europe unie et prospère ».



Quelle merveilleuse vision de l'Europe !! C'est dans cet esprit que s'est développée notre collaboration. Nous étions convaincus l'un et l'autre, et je le suis toujours, que l'avenir de l'Europe dépendra de la manière dont on formera la jeunesse. Les EE en sont le creuset, disait Marcel Decombis. Avec Albert Van Houtte, vous et moi, cher Marcel, et bien d'autres, nous n'avons cessé de clamer notre conviction que la conscience européenne et la dimension européenne ne pourront s'affirmer et se développer qu'à travers la jeunesse.

C'est ce qui ressortait encore de l'allocution que vous avez prononcée en mai dernier, cher Marcel, à l'occasion du 50ème anniversaire de la création de l'EE de Luxembourg. Vous avez, à l'âge de 86 ans, mis l'accent avec une magnifique force de conviction sur l'extraordinaire empreinte laissée par nos élèves qui ont su s'intégrer dans toutes les structures politiques et sociales du monde entier, du Laos au Brésil, en passant par Moscou, disiez-vous.

Homme de grande culture, travailleur infatigable, vous vous étiez aussi épanoui dans l'écriture et vous avez publié quelques ouvrages au travers desquels vous avez fait preuve d'un bon esprit d'analyse et de recherches historiques, ouvrages

teintés ci et là d'un humour inattendu pour ceux qui vous connaissaient.

Vous étiez aussi un époux et un père comblé, aimé et choyé par vos filles, par vos petits-enfants et par votre arrière-petit-enfant.

J'aurais pu dire mille choses encore de nos rencontres professionnelles et amicales, de nos luttes en commun pour le bien des élèves dont on nous avait confié la responsabilité. Je le ferai par la pensée.

Aujourd'hui, j'ai voulu dire à Elisabeth, à Anne-Marie,) Béatrice et à leurs familles que je viens de perdre et que nous venons de perdre un ami très cher ! Il est parti rejoindre d'autres amis communs: Albert Van Houtte, Walter Funk, Georges Holderith, Roland Roose, Michel Schmit, Karl Voss, Willy Petry, Mathias Thinnès, Ernest Weis, Roger Belche..... qui ont tous laissé des traces dans nos écoles européennes.

Et puisque nous sommes des amis, cher Marcel, je te dis combien je suis triste de ton départ!

Adieu Marcel!!

Here you have a copy of the new PANORAMA in your hands! The future of this magazine was discussed in the directors' meeting on 18th June 2004:

« Le Bureau Central a l'intention de ne plus éditer "Panorama" dans sa forme actuelle, il manque également de temps et de personnel pour s'investir dans ce travail. Les coûts d'édition sont également relativement élevés. Après un tour de table, les Directeurs estiment que le concept actuel de « Panorama » est devenu obsolète.»

Le Secrétaire général décide, sur proposition des Directeurs, l'édition à l'essai, d'une revue provenant spécifiquement des Ecoles. La revue conservera, dans un premier temps, le nom de « Panorama ». Le bureau se chargera, comme par le passé de son édition.

« C'est l'Ecole de Bruxelles I qui se charge du premier numéro. »

As a result of this meeting, I was given the task of editing the first copy of the new 'Panorama'.

There is a long tradition in the European schools of having a common printed forum for pedagogical discussion. I have copies of the "Bulletin Pédagogique" from the early sixties. I especially like number 3, "Numéro special sur l'enseignement des langues vivantes", from April 1963. In this Bulletin, there is a lively debate about the teaching of mother tongue and second languages.

The same topic is raised in this issue of 'Panorama' some 41 years later: What are the new challenges for language teaching in the European schools at present?

I have received plenty of articles, interesting ideas, proposals and projects from pupils, teachers, parents, experts, and inspectors on this subject.

EDITORIAL

KARI KIVINEN *Directeur*

New Edition
Magazine Bulletin
Panorama

Language teaching has been reformed in most of the European Union countries. New methods have been developed and there is a great variety of different approaches to promote language learning.

The idea of learning has also changed. At the moment, learning is seen as a partnership between students, parents, teachers, employers and the community, all of whom work together to improve performance. Teachers are encouraged to rethink their traditional ways of organising class work and to update their professional knowledge, skills and understanding, assuming a more autonomous professional role as educators.

The Council of Europe has developed a Common European Framework of Reference for Languages (see article, Kohonen). This is the result of a long-term commitment to promote the learning and teaching of modern languages in a multilingual and multicultural Europe. It provides a broad theoretical approach to modern language learning and teaching and helps practitioners (e.g., learners, teachers, parents, course designers, administrators, employers etc.) to orientate their options and to inform each other in a comprehensive, clear and coherent way. The CEF is open-ended and flexible and can be used in different contexts with the necessary adaptations.

In the European schools, language teaching has been our flagship throughout our history. Our pupils start to learn a foreign language at the age of 6. They are taught by teachers who are native speakers. We promote European hours, teaching in the working languages and we are proud of the language skills of our Bachelors. There is no doubt that we are doing excellent work in the field of language teaching and learning, but it is nevertheless worth taking some time to reflect on this matter. How can we make further improvements in our teaching of foreign languages?

I hope that this issue of Panorama not only raises important questions but also inspires new ideas and solutions!

I have short listed some questions raised in articles in this issue.

- Why not start foreign language teaching through play in the nursery school?
- How can we best integrate pupils coming from outside the European school system into our school with its rather complicated arrangements concerning languages?
- What is the best practice for the children without a language section?
- How can we prepare students for studying other subjects such as History and Geography, in their second language?
- What kind of programmes do we have at present? Is it time to renew some of them?
- How can we harmonise the content and the evaluation criteria of different languages?
- How can we promote the use of new technology and the media in our language teaching?
- Is the actual level of in-service training sufficient?
- Do we really use all the human and material resources we have at our disposal in the most effective way?
- How can we motivate and encourage our students in their language studies?
- What is our level of co-operation with outside experts and organisations?
- Could we learn something from the Common European Framework of Reference for Languages project?
- Could we co-operate with the Goethe Institute, the Alliance Française and the Cambridge Language Degree programme?

THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK AND THE LANGUAGE PORTFOLIO AS A CHALLENGE FOR DEVELOPING FL EDUCATION

PORTFOLIO



VILJO KOHONEN
University of Tampere

1.

A NOTE ON CONTEXTUALISING FL EDUCATION IN EUROPE

As a school is a part of its surrounding society, it is natural that developments in society and work life impinge on educational policies, administration and learning cultures in school. Due to the rapid developments in information and communication technology, vast amounts of information services are readily available through international networks, and the new technologies have become an inherent part of work qualifications in any work environment. At the same time, work life has undergone a global restructuring that requires important *new skills* such as flexibility in thinking, continuous learning, good communication, responsible team work, taking the initiative, and coming to terms with uncertainties and conflicting pressures (White Paper 1995).

As part of the general process of *decentralising administration* to allow greater participation at lower levels, more power has been deregulated from central educational administration to the municipal and local levels in many post-industrial societies. The purpose is to underscore the need for initiative and citizenship education at all levels of schooling. Schools are thus given more freedom in designing their curricula and using their resources, based on the national/ regional framework curricula. A pedagogical aim of the innovation is to involve the teachers in decision-making concerning their own work and thereby to increase their work motivation.

Changes in society and work life pose new challenges for education at all levels of schooling. In two recent European reports, schooling, democracy and teacher education are linked together (White Paper 1995). In a report on the future of education in Europe (Cochinaux and de Woot 1995), Europe is discussed using the concept of the *learning society*, with the following important characteristics:

- Learning is accepted as a continuing activity throughout life.
- Learners take responsibility for their own progress.
- Assessment confirms progress rather than brands failure.
- Capability, personal and shared values and team work are recognised equally with the pursuit of knowledge.
- Learning is a partnership between students, parents, teachers, employers and the community, all of whom work together to improve performance.

These goals emphasise the need to foster responsible student autonomy, social skills and intercultural learning, promoting an active participation in the learning community. The developments suggest a *new learning culture of interaction* and sharing in school. They encourage teachers to rethink their traditional ways of organising the classroom work and to update their professional knowledge, skills and understanding, assuming a more *autonomous professional stance* as educators. (Kohonen 2001a; 2004a.)

2.

WHAT IS THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK (CEF)?

The Common European Framework of Reference for Languages (CEF 2001) is an outcome of a long-term commitment (since the early 1970s) by the Council of Europe to promote the learning and teaching of modern languages in multilingual and multicultural Europe. The work has laid a consistent emphasis on a broad learner-centred basic orientation in language teaching, emphasising intercultural communicative competence and learner autonomy as a goal direction in foreign language education.

It provides a broad theoretical approach to modern language learning and teaching and helps practitioners (e.g., learners, teachers, parents, course designers, administrators, employers etc) to orientate their options and to inform each other in a *comprehensive, transparent and coherent* way. The CEF is open-ended and flexible and can be used in different contexts with necessary adaptations.

To be *comprehensive*, the CEF is aimed to specify a full range of language knowledge, skills and use. It provides a series of proficiency level descriptors for the assessment of the student's progress in the different languages, using the criterion-referenced descriptors (at A, B and C levels, each having two sub-levels). The common reference grid (by the language skills and the six levels) also provides a basis for the language user's self-assessment.

The principle of *transparence* means that information must be clearly formulated and explicit, available and readily comprehensible to users. Coherence implies that the description is free from internal contradictions and requires a harmonious relationship among the components in educational systems: the identification of needs and objectives, the definition of content and selection of material, the establishment of the teaching/ learning programmes and working methods, and the decisions of evaluation and assessment.

The CEF presents a general, action-oriented communicative approach in terms of the customary *communicative language competence* consisting of the *linguistic, sociolinguistic and pragmatic components and the strategies in communication and learning*. It gives a solid analysis of language use whereby the language users apply certain strategies to activate their general and communicative competences in order to carry out the activities (in the production and reception of texts), dealing with particular themes. This enables them to fulfil the communicative tasks in specific situations in the various domains of social interaction (CEF 2001).

To become more independent and autonomous language users, students need to develop an awareness of language and communication. This

involves a knowledge and understanding of the principles according to which languages are organised and used in communication, so that they can assimilate new experiences of language use into an ordered framework of their evolving linguistic knowledge. Further, the students need to develop their study and heuristic skills to make effective use of the learning opportunities and use available materials on their own as a process of life-long language learning. These properties are entailed in the goals of plurilingualism and pluriculturalism in foreign language education (CEF 2001).

3.

WHAT IS THE EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO (ELP)?

3.1. On the research and development of the ELP

The notion of a European language portfolio was conceived at an important inter-governmental symposium held in Rüschiikon, Switzerland, in 1991. The delegates discussed the aims, objectives and functions of the proposed common theoretical framework and elaborated guidelines for further research and development work (see North (ed.) 1992). The European collaboration resulted in a comprehensive document outlining a theoretical basis for modern language teaching in Europe (CEF, 2nd Draft 1996; revised in 2001). The document was accepted at the intergovernmental final conference of the modern language project in Strasbourg in 1997 (Trim 1997; Report 1997) and subsequently adopted by the Ministers of education of the member states in Kristiansand, Norway, in 1997.

To develop the ELP and investigate its feasibility in different national settings, the Council of Europe launched an ELP pilot project (1998-2000) involving 15 member states. The principles and guidelines for the ELP evolved from the intensive work carried out by the project participants at several joint seminars. The final report of the project summarised the main findings of the piloting work and made a number of recommendations for further action. A central finding was that the ELPs were generally well received and worked satisfactorily in the different pilot settings.

There was an agreement that the ELP should consist of basically three parts: the language passport, the language biography and the dossier. The need for a common core in the ELP was seen as an essential European dimension in the learners' work. Such a core was also considered a pre-requisite for the international reporting function of the ELP to become feasible (Schärer 2000).

The report further emphasised the vital importance of training both learners and teachers to ensure an effective use of the ELP and the development of self-assessment skills and learner autonomy. On the basis of the quantitative and qualitative data gathered from the different pilot projects, the report drew the following general conclusions:

- (1) the ELP as a learning tool is feasible from a pedagogic point of view;
- (2) it addresses key educational issues in Europe;
- (3) it fosters the declared aims of the Council of Europe.

The report consequently suggested a wide implementation of the ELP throughout Europe to maintain and promote linguistic and cultural diversity (Schärer 2000, 12-15).

The Education Committee of the Council of Europe considered the findings of the pilot project and recommended that the Education Ministers create favourable conditions for a wide implementation of the ELP in the member states, starting in 2001, the European Year of Languages. In October 2000 the Committee accepted an important document called Principles and Guidelines for the ELP. It emphasised the quality and credibility of the ELP as a pedagogic and reporting tool, as well as the quality, validity and transparency of individual ELPs in a European context. To consolidate the common European core of the ELP, the Committee laid down the basic principles to be followed in the subsequent research and development work in the different national settings (Principles 2000; revised in June 2004)

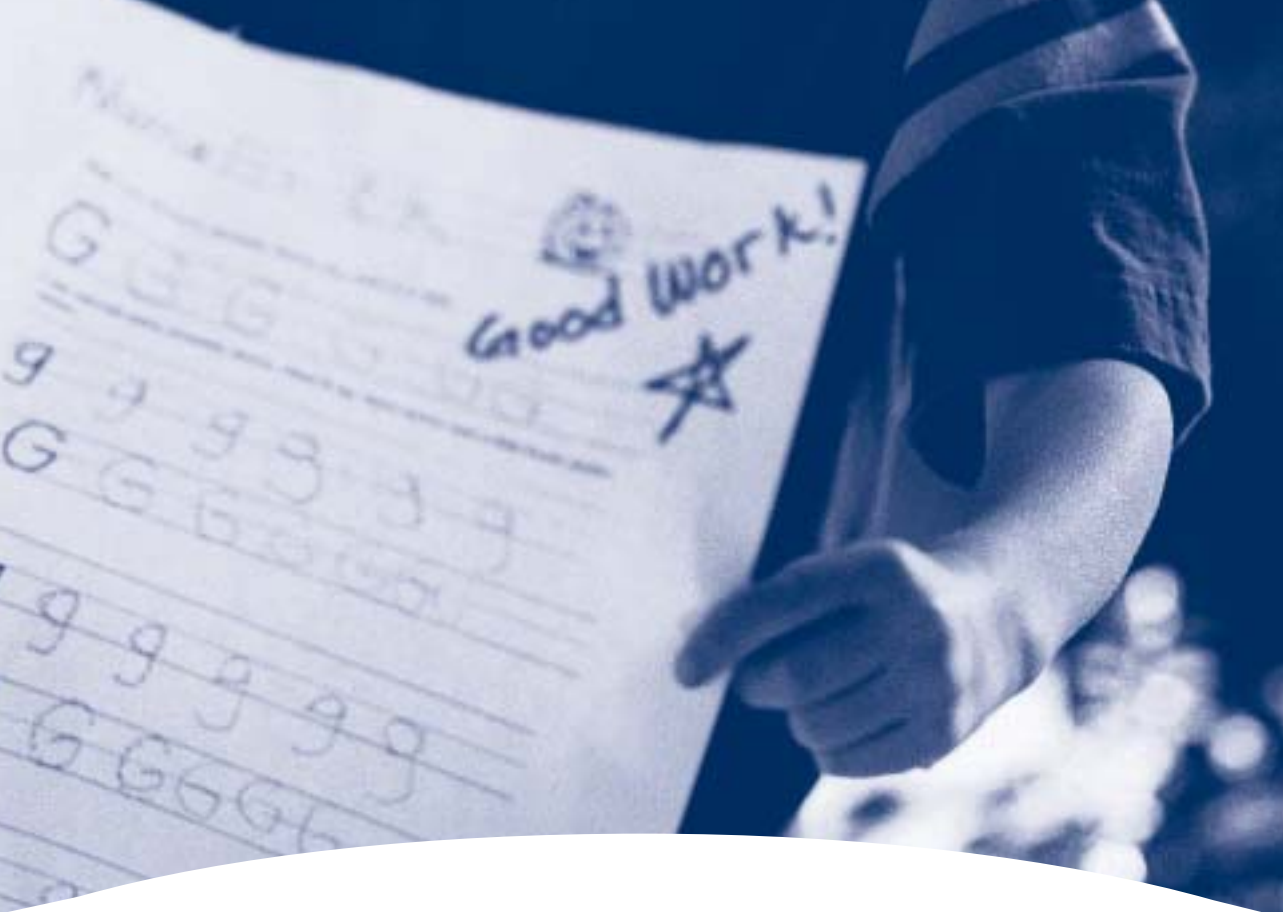
In their meeting in Cracow (in October 2000), the Standing Conference of the Ministers of Education of the Council of Europe adopted a Resolution on the European Language Portfolio recommending the implementation and widespread use of the ELP:

"The Governments of the member states, in harmony with their education policies, implement or create conditions favourable for the implementation and wide use of the ELP according to the Principles and Guidelines laid down by the Education Committee".

The ministers also recommended that the member states wishing to introduce the ELP should set up a competent body (such as a national committee) to examine the ELP models for compulsory education, to establish whether they meet the agreed criteria, and to forward them with a recommendation to the Council of Europe, to be validated by the Validation Committee (established in 2000). The ministers further recommended that teachers should be provided with appropriate training and support to assist them in the effective use of the ELPs. (Resolution 2000.)

Based on the positive findings of the pilot project and the minister's resolution and recommendations, the Council of Europe set up a follow-up project, "From piloting to implementation" (2001-04), inviting all the 45 member states to join in the ELP implementation work. To support the processes, share the experiences and to further the joint research and development work, annual seminars were arranged in the member states.

According to the final report of this project (Schärer 2004), the implementation and development work was well in progress in most member states by the end of the project, with impressive initial outcomes. By May 2004, 64 ELP models were validated in the member states and further models were in progress, displaying a great variety of design, structure and content as appropriate in the different educational contexts. The projects were building up the vital know-how and experience in the national/ regional settings throughout the European community of over 820 million people. A key objective of the projects was to position the ELP as an effective tool in the daily teaching and learning practices in order to introduce and manage change, to clarify standards, to measure the outcomes and to foster educational quality (Schärer 2004; for further information on the ELP, see the Council of Europe's web site: www.coe.int/portfolio).



3.2. The common European core of the ELP.

The ELP is aimed at deepening mutual understanding among citizens in Europe, respecting the diversity of cultures and ways of life. To facilitate mobility within the European community, it gives a clear description of language competences according to a criterion-referenced system of proficiency descriptors, described in detail in the CEF (2001). The ELP has two educational functions: (1) as a pedagogical tool, to help the students to organise, monitor and reflect on their FL learning processes, facilitating them to become more skilled and autonomous language learners, and (2) as a reporting tool, to provide an instrument for reporting language proficiency to the relevant stakeholders (e.g. parents, teachers, further education institutions and employers).

In general, a language portfolio is defined as a "systematic collection of student work that is analysed to show progress over time with regard to instructional objectives". Examples of portfolio tasks include various written and spoken texts, visuals, learning logs, student reflections and audio or video recordings, usually with teacher

and student comments on the progress made by the student (O'Malley and Valdez Pierce 1996, 5; Kohonen 1999; 2001a; 2004a).

In portfolio assessment students are asked to select samples of their own work to show language progress and reflect on their learning. A prominent purpose of portfolio assessment is to encourage the student's self-assessment, using relevant criterion-referenced descriptors. The criteria of assessment are taught explicitly to the students so that they understand what the descriptors mean in terms of language learning and communication skills. Based on such an understanding, they gradually learn to reflect on their language learning aims and processes, monitor their progress and assess the learning outcomes (O'Malley and Valdez Pierce 1996, 5; Little 1999; Kohonen 1999; 2001a; 2004a).

According to the Principles and Guidelines document, the ELP has the following properties (Principles 2000; revised in June 2004):

1. It is a tool to promote plurilingualism and pluriculturalism;
2. It is the property of the learner;
3. It values the full range of the learner's language and intercultural competence and experience regardless of whether acquired within or outside formal education;
4. It is a tool to promote learner autonomy;
5. It has both pedagogic function to guide and support the learner in the process of language learning and a reporting function to record proficiency in languages;
6. It is based on the CEF with explicit reference to the common levels of competence;
7. It encourages the learner's self-assessment and the recording of assessment by teachers, educational authorities and examination bodies;
8. It incorporates a minimum of common features which make it recognisable and comprehensible across Europe;
9. It may be one of a series of ELP models that the individual learner will possess in the course of life-long learning.

The notion of plurilingual and pluricultural competence involves a complex, multiple language competence on which the language user may draw in intercultural communication. It goes beyond the traditional views of communicative competence. Whereas communicative competence refers primarily to the language user's communicative skills in different situations, intercultural competence also includes his or her personal and social abilities and attitudes. It emphasises the importance of relating constructively to otherness in human contacts. It encourages the acceptance of ambiguity as well as the respect for diversity in intercultural encounters (CEF 2001; Kohonen 2001a,b; 2004a; Kaikkonen 2001).

The goal of intercultural communicative competence thus has a clear socio-political dimension in foreign language education: going beyond the language skills, strategies and competences towards promoting student autonomy and demo-

cratic citizenship education. Intercultural communication aims at bridging the diverse cultural values and beliefs which each participant brings to the communicative processes. The CEF means thus a new challenge for second and foreign language teachers to facilitate students to enhance their personal identities and grow beyond the boundaries of their own cultures (Byram and Beacco 2002; Byram (ed.) 2003; Kaikkonen 2001).

As part of the learner-centred orientation, the CEF promotes learner autonomy as a goal in FL language education. The notion suggests a significant measure of independence in language use and learning. Independence is, however, balanced by our mutual dependence on each other in society. Thus autonomy is a question of social interdependence which develops in a dialogic interaction between the participants. For autonomy to increase, the student needs to develop a particular kind of psychological relationship to the processes and contents of learning. The goal entails facilitating students to develop a stance of socially responsible language learning in the course of their learning processes. Responsibility needs to be delegated progressively from the teacher to the students, and the students need to be encouraged to reflect on their learning and share their experiences with each other (Little 1999; 2001; Kohonen 2004a).

The ELP consists of the following three parts: the Language Passport, the Language Biography, and the Dossier sections. (1) The Language Passport provides an overview of the individual's proficiency in different languages at a given point of time, defined in terms of the common reference levels in the CEF. It is also used to record formal language qualifications and significant language and intercultural learning experiences, including information on partial and specific competences. (Principles 2000.)

A consistent and regular use of the three parts in FL instruction provides a wide range of possibilities for promoting language learning. The ELP offers significant possibilities for enhancing language learning in terms of both the learning processes (pedagogic function) and the learning outcomes (reporting function). It thus promotes the twin goals of learner-centred curricula discussed by David Nunan (1988): (1) learning communication and (2) developing a critical awareness of language learning. This distinction between the pedagogic and reporting functions of the ELP is vital for understanding the potential of the ELP for enhancing foreign language education.

To promote the two goals, teachers need to consider the ways in which they set up and monitor the learning tasks in their language classes. When designing the tasks for the twin purpose, they pay attention both to the (1) content, i.e., what kinds of linguistic/ communicative tasks and materials the student works with, and to the (2) learning process: how the student is guided to work on the tasks. Instructional decisions can be made so that they combine the language learning aims and the educational goals in the learning process for the benefit of the language student's holistic development as a language user and as an intercultural person.

4.

HOW CAN THE ELP INCREASE VISIBILITY IN FL EDUCATION?

4.1. What is transparency/ visibility in FL education?

I wish to argue that a great deal of personal and social learning relevant for the goals of intercultural communicative competence remain, in an important sense, invisible in the proficiency tests carried out by outside testing agencies or external examination boards. For a more holistic view of the wide range of learning outcomes, we need to explore the processes of foreign language education. The processes, the learning environment and the products are intricately intertwined in any learning. The quality of the outcomes depends critically on the kind of processes and the students' learning experiences (Kohonen 2001b; 2002; 2004b).

It is useful to remind ourselves of the fact that students always carry their prior learning with them as they come to our language classes. They come with their personal properties and the beliefs and assumptions of language and language learning that they have acquired as part of their learning biographies in their families and in school. These features evolve, one way or another, in connection with the affective, social and cognitive processes of language learning. They impinge indirectly on the student's observable language performance and further learning. Such invisible student attributes, conceptualisations and affects contribute to the development of language competence and motivation in essential ways:

1. Commitment for and ownership of one's language learning
1. Acceptance of ambiguity and uncertainty in communicative situations and learning in general
2. Willingness to take risks in order to cope with communicative tasks and situations
3. Understanding of oneself as a language learner and a language user in terms of the beliefs about language use and one's role as a learner
4. Understanding of one's cultural identity and what it means to be an intercultural person and language user
5. Skills and attitudes for socially responsible, negotiated learning and language use
6. Plurilingualism and pluriculturalism, involving a reflective awareness of language phenomena and an appreciation of cultural diversity
7. Learning skills and strategies necessary for continuous, increasingly independent language learning
8. A reflective basic orientation to language learning, with abilities for critical self-assessment and peer assessment and reflection

Properties such as these are crucial for the development of student autonomy, intercultural communication and study skills and attitudes. In a holistic approach, they are also educationally valuable learning goals in their own right. Visible aims are negotiable and accessible to conscious monitoring and reflection. This is a question of facilitating students to become more reflective about themselves as persons and their learning processes and outcomes. (See Arnold (ed.) 1999; Breen 2001; Byram (ed.) 2003; Kaikkonen 2001; Kalaja and Ferreira Barcelos (eds) 2003; Kohonen 1999; 2001a,b; 2004b; Lehtovaara 2001.)

4.2. Getting started in the class – where to begin?

ELP-oriented FL education, with an emphasis on negotiated task-based learning, offers new possibilities for making language learning more concrete, transparent and visible to students and teachers. As Leo van Lier (1996, 11) points out, learning something requires that one notices it in the first place: “This noticing is an awareness of its existence, obtained and enhanced by paying attention to it. Paying attention is focusing one’s consciousness, or pointing one’s perceptual powers in the right direction, and making mental ‘energy’ available for processing”. Thus experience alone is not a sufficient condition for learning. Experiences also need to be processed consciously by reflecting on them. Critical reflection is an important key to learning from experience.

Becoming reflective about one’s language learning is, however, a complex task for anyone who has little experience about learning and little knowledge about language as a linguistic phenomenon. Students face even greater difficulties using the criterion-referenced descriptors of the CEF. They need a great deal of specific help, guidance and support to cope with it gradually. At early stages of their language learning students have very understandable difficulties in assessing the extent to which they can control the accuracy dimensions (phonology, morphology, syntax) of the target language. As teachers we need to understand the paradoxical nature of the task that we ask our students to undertake.

Without the necessary meta-knowledge about language and learning, it is only natural for language students to feel lost or at least embarrassed when facing self-assessment tasks of their foreign language skills. It is therefore very difficult for them to assess the degree of their language skills – degree of what? What is the targeted standard of language proficiency? As David Little (1999,3) points out, students have seemingly a hopeless task when asked to assess their linguistic correctness: “How, after all, can learners assess themselves with any degree of accuracy unless they already possess the same degree of linguistic knowledge as the person who set the examination paper or devised the assessment task?” How can they understand and evaluate something when they do not know what it is?

However, even young (or beginning) learners are more likely to know what they can do communicatively in the target language. They are also aware of the general level of proficiency at which they can do it (Little 1999). The functional “can do” checklists (developed by the Swiss ELP project) can therefore be a more natural thing to start with. Providing the students with explicit language awareness training will sensitise them to language phenomena in general and help them to cope better with their language learning enterprise.

Our ELP piloting experiences in Finland suggest that it is even more advisable to begin with the students themselves as learners in general and as language learners in particular. In other words, students learn a basic reflective orientation by working on their experiences, beliefs and assumptions of language learning in the first place. Learning to be reflective about oneself as a human being and as a language student seems to be something that many students find a natural thing to do (while again for some students it seems to be quite a difficult orientation to get hold of).

It is helpful to start with simple questions or semi-structured statements designed by the teacher. It is also desirable link reflection with concrete learning tasks, the portfolio assignments at hand,

asking the students to reflect on their learning processes and what they think they learned from the task. Student reflection is thus contextualised and task-specific and is conducted as an inherent part of completing the task and reporting it. Students also benefit from sharing their work with each other in small groups, and they appreciate their peers' and the teacher's comments.

Our findings indicate clearly that the teacher needs to explain why she asks the students to assess and reflect on their learning and communicative skills and why she encourages them to assume an increasing responsibility for their work in the social classroom context. This is primarily a question of justifying and legitimising the idea of learner autonomy to the students and giving them real options with respect to the contents and work processes. It is very important for the teacher to support the idea of self-direction and ownership of learning.

Once the students realise the purpose of reflection and self-assessment they have crossed the basic motivational threshold for reflective activities in class. Perhaps the question is also one of the educational culture in the national (or regional) setting. We need to proceed with caution and see what can be done in our cultural context. In any case, learning reflection as a habit of mind is a complex task and consequently very much a question of time, motivation and guidance. It is also a question of developing a supportive atmosphere of mutual trust between the teacher and the students in the class, that is, an environment in which it is safe to explore uncertain meanings and make mistakes. Fostering student reflection is thus a matter of building a community of learners in the language class. (Kohonen 2001a,b; 2002; 2004a,b.)

4.3. On the role of the teacher.

The language teacher has a significant role in the process of fostering student autonomy. She gives personal comments on the progress of the individual students (and the class as a whole) at suitable points. She designs further questions and reflective tasks on the basis of her observations in class, directing the students' attention to those

aspects that need to be improved. Getting specific and concrete teacher feedback on the progress is an important source of motivation for the students (Kohonen 2001b; 2002; 2004b).

Tutoring students' portfolios requires a great deal of time in designing and guiding the work, negotiating the ground rules and deadlines, answering questions, reading the student documents and giving feedback about their work. It also requires a new kind of firmness in setting the tone of the work, negotiating the processes and expecting that the students observe the agreed deadlines. The process also entails an explicit teaching of what it means to be a self-directed and socially responsible student who is increasingly in charge of his or her learning and takes responsibility for supporting the fellow students' learning.

Teaching such lessons to their students changes the teacher's beliefs, assumptions and images of teaching in a fundamental way. Encountering the students on a more personal basis in an open negotiation is a new experience for many teachers. Facilitating student autonomy thus makes it necessary for the language teacher to reflect on his or her professional role and identity as an educator. The teachers find interactive collegial learning helpful in the process, sharing their experiences with the colleagues in schools and joint seminars.

Our experiences indicate strongly that sufficient support and inservice teacher education are indispensable when introducing the ELPs. This support needs to be extended over a relatively long period of time, some 2-3 years, when the teachers are working on the portfolios for the first time. Rather than restricting to the foreign languages alone, it is also desirable to link the portfolio-oriented work with a school-wide approach for promoting socially responsible autonomy, as far as possible. This means working towards a new learning culture of collegial collaboration and cooperative learning in school across the boundaries of the different disciplines and subjects.

REFERENCES

Arnold, J. (ed.) 1999. *Affect in language learning*. Cambridge: CUP.

Beacco, J-C and M. Byram 2002. *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Division.

Breen, M. 2001. Introduction: conceptualisation, affect and action in context. In Breen, M. (ed.) 2001. *Learner contributions to language learning*. Harlow: Pearson Education.

Byram, M. (ed.) 2003. *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

CEF 2001 = *Modern languages: learning, teaching, assessment. A common European framework of reference*. Strasbourg: Council of Europe and Cambridge University Press.

Cochinaux, P. and de Woot, P., 1995. *Moving towards a learning society*. Brussels: CRE-ERT Forum Report on European Education.

Council of Europe, web site address: www.coe.int/portfolio

Jaatinen, R. 2001. Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development. In Kohonen, V. R. Jaatinen, P. Kaikkonen and J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*. London: Pearson Education, 106-140.

Kaikkonen, P. 2001. Intercultural learning through foreign language education. In Kohonen, V., R. Jaatinen, P. Kaikkonen and J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*. London: Pearson Education, 61-105.

Kalaja, P. and A.M. Ferreira Barcelos (eds) 2003. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Educational Linguistics.

Kohonen, V. 1999. Authentic assessment in affective foreign language education. In Arnold, J. (ed.), *Affective language learning*. Cambridge: CUP, 279-294.

Kohonen, V. 2001a. Towards experiential foreign language education. In Kohonen, V., R. Jaatinen, P. Kaikkonen and J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*. London: Pearson Education, 8-60.

Kohonen, V. 2001b. Developing the European language portfolio as a pedagogical tool for advancing student autonomy. In Karlsson, L., F. Kjisik and J. Nordlund (eds), *All together now. Papers from the Nordic conference on autonomous language learning*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre, 20 – 44.

- Kohonen, V. 2002. The European language portfolio: from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. In Kohonen, V. & P. Kaikkonen (eds), *Quo vadis foreign language education?* Tampere University: Publications of the Department of Teacher Education A 27, 77-95.
- Kohonen, V. 2004a. *Autonomy, awareness and community – towards a new paradigm in foreign language education*. Paper given at the APPI Conference in Póvoa de Varzim, Portugal (to appear in the Conference Proceedings).
- Kohonen, V. 2004b. *How can the European Language Portfolio (ELP) promote transparency in FL education?* to appear in the APPI Journal (in print).
- Lehtovaara, J. 2001. What is it – (FL) teaching? In Kohonen, V., R. Jaatinen, P. Kaikkonen and J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*. London: Pearson Education, 141-176.
- Little, D. 1999. *The European language portfolio and self-assessment*. Strasbourg: Council of Europe, Document DECS/EDU/LANG(99) 30.
- Little, D. 2001. *We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy*. In Karlsson, L., F. Kjsik and J. Nordlund (eds), *All together now*. Helsinki: Helsinki University Language Centre, 45 – 56.
- North, B. (ed.) 1992. *Transparency and coherence in language learning in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nunan, David, 1988. *The learner-centred curriculum*. CUP.
- O'Malley, M. and Valdez Pierce, L., 1996. *Authentic assessment for English language learners*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Principles 2000 = CDCC, Educational Committee's recommendations, principles and guidelines for a European language portfolio. Strasbourg: Council of Europe CC-ED (2000) 20; revised in June 2004.
- Report 1997 = Report of the final conference of the project "Language learning for European citizenship". Strasbourg: Council of Europe CC-LANG (97) 7.
- Resolution 2000 = Resolution on the European language portfolio. Adopted at the 20th session of the Standing conference of the ministers of education of the Council of Europe, Cracow, Poland, 15-17 October 2000. Available on the website: [http:// www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio).
- van Lier, L., 1996. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.
- Schärer, R. 2000. *Final report: European Language Portfolio pilot project phase 1998 – 2000*. Strasbourg: Council of Europe DGIV/EDU/LANG (2000) 31.
- Schärer, R. 2004. *A European Language Portfolio: from piloting to implementation (2001-2004). Consolidated report – final version*. Strasbourg: Language Policy Division DGIV/EDU/LANG(2004) 6-final.
- Trim., J. (ed.) 1997. *Language learning for European citizenship. Final report of the Project Group (1989 – 96)*. Strasbourg: Council of Europe.
- White Paper on Education and Training (1996). *Teaching and learning: towards a learning society*. European Commission, Luxembourg: Office for Official Publications of the European communities.



Being asked to contribute some weighty thoughts on L2 in the run up to Christmas is an honour I had not sought. As the Anglophone inspector with responsibility for this area of the curriculum, it has been fascinating seeing how the system works.

REFLECTIONS ON L2

MR. SIMON BENNETT

Being asked to contribute some weighty thoughts on L2 in the run up to Christmas is an honour I had not sought. As the Anglophone inspector with responsibility for this area of the curriculum, it has been fascinating seeing how the system works. From a UK national angle, the control of the Baccalaureate examining and curricular process is to a remarkable extent owned by the teachers but certain factors militate against an easy process of syllabus development. Firstly, major changes have to be agreed by the majority of teachers, endorsed by the inspectors and ratified by the Board of Governors and this is not a process that can be undertaken lightly.

Secondly, it is important to weigh the impact on other language sections. Change is not effective if taken in isolation. Over the last four years, the three vehicular language sections have worked increasingly closely in such areas as harmonisation of assessment, and teachers have been invited to attend different language section 'stages'. These have furthered effective dialogue and have been appreciated by all concerned. A further ingredient is that in any one school the L2 teachers will teach their courses in widely varied ways to no detriment to their charges. From an inspector's point of view this is often exciting, but mechanisms for ensuring that best practice can be conveyed clearly and simply to those in search of enlightenment are more difficult to put into place.

The sheer size of the L2 Anglophone section makes it difficult to arrange in-service training across the schools without depleting the home base. On the other hand, teachers should be guaranteed access to up to date information about developments in their subject. Furthermore the opportunities to share good practice are invaluable.

Teachers are currently giving time to visiting other schools to conduct seminars. One such session concentrated on those areas of language learning where small changes to teaching methodology would have the biggest impact on the students' standards in the foreign language. It concentrated on proposing methods of transferring new language (especially grammar and vocabulary) from the students' short-term memory to their longer-term memory and of increasing their confidence in oral communication in the foreign language. To achieve these objectives, most of the suggestions concerned oral activities that students could undertake in pairs or small groups. The seminar was seen as part of a long-term programme of teacher development

Many ideas developed from discussions with the seminar participants which included teachers being able to meet to discuss the implications of the seminar for their teaching. Teachers could then later meet to discuss the effects of the changes they have made to their teaching methods.

Before using new teaching methods with a real class, teachers could practise these methods on a 'class' made up of the teacher colleagues. Teachers could usefully watch each others lessons. This could be followed by a discussion focusing on what went especially well in each lesson. Teachers could watch and discuss a video of a language lesson. This would give teachers the opportunity to stop the video and replay certain sessions. Teachers of the same language could harmonise their choice of textbook. This would enable teachers to discuss how best to teach the next units in the same textbooks, and to share the task of creating extra teaching material and tasks.

Teachers could establish workshops to help them develop teacher-class relationships, with the main objectives of developing student motivation for the foreign language and developing ways of encouraging students to use only the foreign language in class (with the teacher and with other students) and encouraging them to use the language even outside the classroom (for example as a lingua franca in a Languages Room and elsewhere).

Further attention was given to suggested changes to the way students' foreign language skills are tested and evaluated.

While it is very necessary on the one hand to improve the students' foreign language skills, it is necessary on the other hand to ensure that students are given the opportunity to show all their language skills, and also to ensure that these skills are evaluated as fairly as possible.

This sort of dialogue and debate is a fundamental and continuing process in the section and beyond. How can teachers ensure that the tests of reading and writing are as reliably evaluated as possible? The tests of reading could be written in such a way that they can be marked as objectively as possible; the tests of writing could be marked using the BaccaLaureate examination harmonised marking descriptors developed by a multi-national working party in Bergen, and since translated into most of the European Schools' languages.

I asked an experienced L2 teacher to summarise the essence of L2. The following comments form the core of the reply.

Aspects of L2 teaching in the Anglophone section which have pedagogic implications acknowledged by practitioners include recognising that language is above all a means of communication. In our teaching, therefore, communication is the purpose, the means of acquisition, and the measure of achievement.

Spoken conversation is not only the more useful and more common means of communication: it is also the prime move in student language development. Colleagues therefore give students as much opportunity as possible to use the language orally by frequently creating activities where students can communicate in pairs and small groups. Such activities are also seen by students as a more exciting, authentic and rewarding approach than constant teacher-centred dialogue.

Whereas mainstream textbooks traditionally introduce and explain new language, then provide closed practice activities like 'fill the gap' and 'change the verb in brackets' exercises, colleagues recognise that such activities only insert new language into short-term memory. Thus, colleagues structure their lessons to give opportunity for semi-free and free use of language, which transfers new language into long-term memory, metamorphosing language that has hitherto been a body of knowledge (a pre-communication stage) into the skills of authentic communication.

Student motivation is the key to all learning, and especially language learning. Thus, colleagues ensure that students see the relevance of the target language to their worlds of work and leisure. Further, colleagues ensure that students enjoy the process of language acquisition through treating learning as a source of fun, excitement and fascination. Finally, colleagues ensure that English is treated as a practical skill through encouraging and directing students to use the target language not only in teacher initiated activities, but also in private and spontaneous conversations both inside and outside the classroom.

In tests and exams, colleagues place less emphasis on the negative marking of mechanical accuracy, like spelling and grammar mistakes and more emphasis on giving credit for aspects of the language that facilitate the communication of a message to its full value. Therefore, at all levels in the learning process, colleagues evaluate such aspects of language as naturalness and fluency, linguistic sophistication, range of lexis, relevance, adherence and appropriateness. This emphasis gives students the courage to express themselves in the target language to their full potential, thus facilitating progress in the language, rather than giving students the fear of making mistakes, which is both de-motivating and debilitating.

These latter thoughts indicate a particular angle. Not everyone will place the same emphasis. Teachers come to L2 from a variety of routes in UK, terminology is used quite loosely and job applications on the domestic front may ask for EAL, EFL or ESL. Not all are as clearly defined and relevant when the smaller print of the job application is read with care. The prime function is usually to enable the student to gain access to the National Curriculum.

The success of L2 in the EU schools can be gauged by the fluency of the students in communication in more than one language with ease and assurance. The taking of some subjects in the 2nd language strengthens this in terms of access and understanding. It must be remembered that with increased job flexibility and steadily growing levels of migration, there is no longer a guarantee that a L2 group have had the same prolonged exposure to a second language and this poses further challenges for teachers.

With only a few months left as the UK secondary inspector I am glad of the opportunity to put on record in Panorama my appreciation of the vitality and vigour of L2 teaching and the professionalism of the teachers who provide it in the Anglophone section (Irish and British alike). It has been a privilege to see some outstanding teaching in a variety of styles, where the students' needs are put first.

10 IDÉES POUR AMÉLIORER LES COURS DE LANGUES:

NINA STOLLE 7DEA

- L'apprentissage d'une langue étrangère à partir de la maternelle (ex. par des jeux) pourrait être envisagé.
- Etant donné que beaucoup de jeunes élèves parlent déjà deux langues, la troisième langue est enseignée beaucoup trop tard. L'enseignement pourrait débuter dès les classes primaires
- Les cassettes vidéo devraient être intégrées dans le cours normal ou présenter une particularité dans l'année scolaire au lieu d'un passe-temps régulier.
- Les programmes de l'année pour les professeurs ne contiennent souvent pas assez d'instructions et trop de libertés, ce qui a comme conséquence que les années ne se basent pas l'une sur l'autre, il n'y a pas de structure, ce qui entraîne des problèmes si le professeur change.
- Généralement les cours de rattrapage devraient être proposés à plus d'élèves, aussi bien aux élèves avec des difficultés à s'exprimer qu'à ceux qui ont des difficultés avec la grammaire
- Malheureusement beaucoup d'élèves se plaignent d'une notation inégale et critiquent les différents niveaux envisagés par les enseignants de langues.
 - ✎ un phénomène de cette inégalité est le changement fréquent de LII français vers LII anglais pour atteindre plus facilement de meilleures notes.
- Le changement de LIII vers LIV est souvent un désavantage pour les étudiants de LIV parce que le niveau augmente subitement avec l'arrivée des élèves qui ont deux ans de plus d'expérience dans cette langue.
- Le changement de LIV vers LV est interdit mais la raison n'est pas claire, puisque le changement de LIII vers LIV est possible. Les élèves faibles aimeraient peut-être continuer la langue à un niveau plus bas, ce qui est interdit en ce moment.
- Quelques professeurs de langues ne parlent que leurs langues dès le début, ce qui est trop demandé aux élèves qui ne possèdent aucune connaissance de cette langue.
- Les connaissances de langues sont dès le premier cours très inégales, ce qui entraîne de grosses difficultés pour les élèves moins forts qui ne savent plus suivre, pour les professeurs qui doivent enseigner parallèlement deux niveaux différents et les élèves forts qui risquent de ne plus écouter, de s'ennuyer ou de perturber le cours.
 - ✎ Ceci est une réflexion faite par une élève et ne se base donc pas sur des statistiques.
 - ✎ Il est important de considérer ce document seulement dans sa fonction d'outil de réflexion.



L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE II À L'ÉCOLE EUROPÉENNE

FRANÇOISE MOEHLER

Un des plus grands atouts des Ecoles Européennes est sans conteste l'enseignement des langues étrangères par des professeurs natifs du ou des pays concernés et, en particulier l'initiation, dès la première primaire, à une première langue étrangère puis, à partir de la 3ème secondaire, l'enseignement des cours d'histoire et de géographie dans cette langue. Beau programme supposé faire de tous ces jeunes Européens de parfaits bilingues (sinon trilingues ou quadrilingues) mais qui, malheureusement, est loin de tenir toutes ses promesses.

- Pour nombre d'élèves, les cours de sciences humaines en L2 représentent une difficulté quasi insurmontable et leurs résultats s'en ressentent considérablement. Leur maîtrise de leur L2 est insuffisante pour assurer une bonne compréhension du cours. Plusieurs élèves se voient contraints d'acheter des livres d'histoire ou de géographie dans leur langue maternelle – ou de copier les cours de leurs condisciples d'autres sections ayant histoire et géographie dans cette langue – pour comprendre la matière et l'assimiler. Reste cependant la difficulté de restituer cette matière en L2 lors de tests ou d'examens. Mais pour les élèves ayant au départ une bonne connaissance de la L2, quelle richesse de pouvoir la pratiquer dans d'autres matières et ainsi développer encore leur maîtrise de la langue, leur vocabulaire, et s'imprégner d'une autre culture.
- Le problème majeur fréquemment évoqué réside dans la différence de niveaux entre les élèves d'une même classe. Certains élèves sont parfaitement bilingues de par leur situation familiale (parent(s) de la nationalité de la L2, séjour prolongé voire même scolarisation dans le pays de la L2, L2 parlée à la maison, vacances passées dans le pays de la L2...). Pour d'autres élèves les cours dispensés à l'école constituent leur seul bagage dans cette langue. Leurs parents connaissent peu ou pas

du tout cette langue et ne peuvent dès lors leur être d'aucun soutien. Dans de telles conditions, il faudrait un enseignement différencié qui permettrait aux élèves moins avancés de progresser à leur rythme sans que la pression d'un enseignement trop poussé pour eux ne vienne les décourager et les démotiver et cela tout en préservant, pour les élèves plus avancés, l'intérêt du cours, la stimulation et la motivation. Ce n'est pas toujours facile, surtout lorsque la classe est nombreuse et lorsque, chaque année, elle compte quelques élèves nouveaux dans le système et n'ayant pas ou peu de connaissances dans la L2 choisie. Malgré les cours de soutien et rattrapage ce décalage reste souvent très sensible tout au long de l'année. Cette situation peut être quelque peu atténuée dans les cours de langue dédoublés où l'on peut tendre à une plus grande homogénéité par classe.

- Enseigner une langue étrangère suppose des qualités pédagogiques particulières or il semble que nombre d'enseignants n'ont pas de formation spécifique pour l'enseignement de leur langue en tant que langue étrangère – et à fortiori pour l'enseignement des sciences humaines dans ce qui reste malgré tout pour les élèves une langue étrangère. Malgré leur bonne volonté, leurs compétences en langue maternelle, ils ne parviennent pas toujours à adapter leur méthode à l'enseignement de leur langue en tant que langue étrangère ou à l'enseignement de l'histoire et de la géographie en L2. L'origine linguistique différente des élèves (latine, germanique...) complique sans doute encore la situation et exige des enseignements un effort supplémentaire d'adaptation. La qualité des enseignants n'est pas en cause ici mais bien les différents systèmes nationaux qui ne les ont pas toujours formés pour la tâche qui est attendue d'eux.

- Si les élèves dont la L2 est la langue du pays hôte ont l'occasion, s'ils le veulent un tant soit peu, de pratiquer cette langue quotidiennement à l'extérieur de l'école, il n'en est pas de même pour les autres. Quel que soit le pays où l'on vit, il est généralement possible de pratiquer le français et l'anglais dans certaines activités extérieures, ce qui est beaucoup plus rare pour l'allemand... sauf peut-être dans les Ecoles Européennes situées en Allemagne. De même, nombre de cours « mixtes », réunissant des élèves de différentes sections, sont donnés soit en anglais soit en français, ce qui donne aux élèves une occasion supplémentaire de pratiquer leur langue étrangère. Mais là encore, ces opportunités sont beaucoup plus rares sinon inexistantes pour l'allemand.
- L'enseignement des langues étrangères à l'Ecole Européenne tend à développer les connaissances orales parfois au détriment de l'écrit. Ces lacunes à l'écrit sont attribuées par certains à la manière dont l'apprentissage des langues étrangères est conçu dans les petites classes où grammaire et conjugaison ne sont abordées que très superficiellement.
- Nombre de parents souhaitent que l'initiation à une langue étrangère commence dès la maternelle lorsque les enfants sont les plus réceptifs.
- Nombre de parents souhaitent également que des contacts soient noués avec les écoles anglophones et germanophones de Bruxelles afin de développer des activités communes et/ou profiter des événements organisés par ces établissements (théâtre, conférences, etc..). Des échanges d'élèves pourraient également être organisés le mercredi après-midi ou le week-end.

Même si l'enseignement des langues et en particulier de la langue 2 ne répond pas totalement aux attentes des parents, il n'en reste pas moins un atout considérable pour les élèves des Ecoles Européennes et trouve sa pleine mesure dans les activités périscolaires mêlant des élèves de différentes sections dans un florilège d'âges, de cultures et de langues. Les formations musicales

et sportives en sont le plus bel exemple lorsque ces élèves venus d'horizons les plus divers mêlent leurs idiomes et leurs cultures pour créer la plus belle des symphonies.



L'école du futur intégrera dans ses programmes l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. L'École actuelle s'y frotte, les nôtres s'y piquent depuis longtemps.

L'apprentissage précoce d'une langue va bien au-delà de l'aspect linguistique.

L'aspect socio-culturel ne saurait être nié. Au-delà des enjeux nationaux, des enjeux familiaux, il convient de se demander ce que cet apprentissage peut apporter à l'individu.

L'école du futur profitera des nouvelles connaissances en la matière et fera appel à des gens de terrain. Elle se donnera les moyens d'offrir un choix de langues pertinent aux apprenants en considérant les « vertus » des langues. Elle mettra à la disposition des familles un conseiller efficace doté d'une certaine autorité. Ce dernier pourra aider les familles à faire des choix appropriés en prenant en compte par exemple une dyslexie, une hyperactivité, un bilinguisme familial ou un besoin de relever

L'ÉCOLE DU FUTUR

HUGUES DENISOT

Coordinateur FL2- primaire

Auteur de la méthode Tatou, le matou

sans-cesse des défis. La nouvelle langue sera au service de l'enfant à ce moment précis de son apprentissage. Pour de très jeunes enfants, on veillera aux aspects affectifs, multi-sensoriels, interculturels, ludiques et transdisciplinaires.

L'école du futur prendra soin de recruter des enseignants natifs, eux-mêmes multilingues, particulièrement bien formés en didactique des langues et à la spécificité de l'enseignement des langues aux enfants. Leur profil sera celui d'un enseignant de la maternelle ou du primaire. Ils auront une bonne connaissance de la didactique des autres matières car ils enseigneront la langue à travers d'autres disciplines .

L'école du futur rédigera ses programmes. Elle proposera une planification sérieuse incluant les moments d'évaluation. Elle permettra des ponts entre les années d'étude, entre les matières, et laissera une certaine flexibilité aux emplois du temps.

L'école du futur offrira à ses élèves un cadre rassurant, riche, innovant et leur reconnaitra la capacité de s'ouvrir aux Mondes. Les activités conduiront à des projets tantôt individuels, tantôt collectifs en direction de l'Autre dans un souci de rencontres « vraies » fondatrices d'un élan fraternel et citoyen.

BITTE EINSTEIGEN

INGE BIHR

Luxemburg I

Zum 50. Geburtstag der Europäischen Schule gab es viele Veröffentlichungen zu den Erziehungszielen und den Besonderheiten des Systems der europäischen Schule. Bei der Lektüre dieser interessanten Artikel fiel mir auf, dass ein Aspekt kaum Beachtung fand:

Der Unterricht in der zweiten Sprache oder in der Broschüre über die Europäische Schule als 1. Fremdsprache bezeichnet.

Welche Bedeutung hat der Sprachenunterricht, wo liegen die Besonderheiten im Vergleich zu anderen Schulen in den nationalen Systemen und vor allem erfüllt der Unterricht heute, den Anspruch auf „Zweisprachigkeit“ am Ende oder schon im Laufe der Schulzeit?

Was bedeutet Zweisprachigkeit, woran soll man sie messen? Es gibt unterschiedliche Definitionen in der Fachliteratur. Welche gilt für die Europäische Schule? Wie sind die Ziele definiert? Woran soll sich der Lehrer orientieren, der häufig mit wenig Erfahrung und Ausbildung ab Klasse 1 der Grundschule seine Muttersprache als Zweitsprache unterrichten soll.

Der Sprachenunterricht der Europäischen Schule steht auf zwei Beinen, die eine gewisse Standfestigkeit garantieren und die sich nicht in den nationalen Systemen finden lassen. Sie tragen damit auch wesentlich zu der Besonderheit und Bedeutung des Abschlusses, des Europäischen Abiturs, bei.

Das eine Bein ist der Rahmen:

- jeden Tag 30', ab Klasse 3 der Grundschule 45' Minuten Unterricht in der 2. Sprache
- der unterrichtende Lehrer spricht in seiner Muttersprache
- der Klassenraum ist so ausgestattet, dass der Schüler sich nach Deutschland, Frankreich oder England versetzt fühlt
- die Umgebung in der der Schüler „lebt“ ist mehrsprachig
- neu ankommende Schüler werden in Förderkursen möglichst rasch an das Niveau der anderen herangeführt

Was passiert in diesem Rahmen?

Das zweite Standbein gibt darauf Hinweise noch keine Antworten:

- Ab Klasse 3 gibt es den Unterricht „Europäische Stunden“. Hier können und sollen die Schüler, die im Sprachenunterricht erworbenen sprachlichen Kompetenzen anwenden.

Sprache ist hier Mittel zur Kommunikation.

- In der Sekundarstufe findet ab der 3. Klasse der Unterricht in den Fächern Geschichte und Geographie in der 2. Sprache statt.

Sprache ist jetzt vor allem „Arbeitssprache“.

Die Definitionen „Mittel zur Kommunikation“ und „Arbeitsprache“ sind Hinweise auf das, was sich im oben genannten Rahmen abspielen soll. Sie helfen nicht nur dem unterrichtenden Lehrer in seiner Zielsetzung, sondern sind Motivation für die Schüler. Ich denke auch an die Schüler, die ohne eigene Sprachsektion in Klassen integriert werden müssen (SWALS) und für die das Erlernen der Sprache als Mittel zur Kommunikation quasi überlebensnotwendig ist.

Für mich gleicht der Sprachenunterricht einer Reise. Auf den oben beschriebenen Beinen können die Schüler auf Reisen gehen.

Nur, wohin geht diese Reise? Wer gibt die Richtung vor? Wo stehen die Wegweiser und wie sehen sie aus?

Haben die Schüler in ihrem „Rucksack“ all das, was sie brauchen? Oder ist es eher ein samsonite Koffer, den sie packen müssen? Wie schwer darf er sein?

Entscheidet der Schüler, ob er den Bummelzug nimmt oder doch lieber mit dem TGV fährt?

Auf halbem Weg wird umgestiegen, jetzt heißt es „Bitte einsteigen in die Sekundarstufe“

Wie geht die Reise weiter?

Wer kann diese Fragen beantworten?

Grundschule und Sekundarstufe müssen gemeinsam die Route festlegen, denn nur wenn man weiß, wohin die Reise geht, kann man entsprechend gut ausgerüstet starten und wohl-behalten ans Ziel kommen.

Le 3 juillet 2004 c'était fait: je serai désormais "ancienne élève de l'école européenne". Après douze ans de « Bruxelles I » je quittais l'école, le bac en mains, pour enfin découvrir comment jouer la carte de l'avenir ouvert.

Deux mois plus tard je me trouve à Nancy, au premier cycle franco-allemand de Sciences Po Paris, et les festivités de fin d'année (le barbecue traditionnel, le bal du bac, la remise des diplômes...) les départs de mes amis aux quatre coins du monde, me paraissent dater d'il y a une éternité.

Néanmoins les souvenirs restent bien présents. De bons vieux souvenirs!

Ma chère Ecole européenne, quel incroyable lieu de rencontre! Allemands, Français, Anglais, Danois, Espagnols et Italiens s'y côtoient au quotidien (avec en plus Hollandais et Grecs, jusqu'à l'ouverture de Bruxelles III). Au fil des jours, quelle est la langue que tu ne peux pas entendre dans tel couloir, telle porte ouverte, tel coin de la cafétéria ainsi que dans la cour de récréation! Événements plus hauts en couleur encore: les « interclasses », notre tournoi de foot régulier, suivi du championnat d'Europe et enfin de la coupe du monde. Entre les heures et pendant les heures de libre, des hordes d'élèves, drapeau à la main et souvent les couleurs de ce drapeau peintes en plein visage, se jettent dans les couloirs, hurlent pêle-mêle les slogans dans leurs langues respectives, à la recherche de locaux où des professeurs suivent aussi fanatiquement qu'eux leur équipe nationale au petit écran.

A d'autres niveaux, ce fût la rencontre plus intense à travers la musique: je pense aux voyages du Band (formation de Jazz), aux nombreuses répétitions qui nous ont permis de plonger dans cet échange plus profond qui se fait à travers le langage international sublime qu'est la musique.

Je pense aux nombreuses discussions avec mes amis sur des sujets politiques, à certaines confrontations entre sections dès mes jours du Primaire, les 'Heil Hitler' lancés aux Allemands par les Anglais à cette époque, les discussions qui ont suivi, puis les contributions des quatre coins

de l'Europe pendant le cours d'histoire, aux premières élections à la Présidence du Comité des Elèves, qui certes n'ont pas convaincu tout le monde, mais qui ont incontestablement été un très grand premier pas envers une plus forte démocratie au sein de l'école, et puis plus récemment, au rassemblement dans la cour lors des attentats de Madrid ...

Je pense à mes professeurs, que je ne remercierai jamais assez.

L'école européenne m'a offert un très riche enseignement de langues: quelle différence énorme entre un cours donné par un professeur dont ce n'est qu'une langue apprise au courant de ses études, même poussées, et celui donné par un professeur qui enseigne sa langue maternelle!

L'ECOLE EUROPÉENNE:

une expérience unique –
à huis clos...

JULIA GALASKI

Néanmoins on ne peut pas ignorer les quelques désavantages du système.

L'École européenne s'est avérée être un milieu extrêmement fermé. Les raisons à cela sont nombreuses. Les préjugés de la part d'élèves de l'extérieur envers nous, élèves de l'École européenne, sont nombreux. Ainsi, très vite, « étudiant à l'école européenne » devient « enfant de fonctionnaire », puis « enfant de capitalistes », et finalement « enfant gâté qui ne sait rien de la vraie vie » avant même qu'un dialogue ne puisse être entamé. Et souvent, malheureusement, cela provoque des préjugés de l'autre côté.

L'ouverture que l'on nous a enseigné semble tout d'un coup se tourner contre nous: elle ne se fait plus qu'au sein de l'établissement, à l'extérieur elle devient théorique.

A un point que pour nombre d'entre nous, la Belgique, même après toute une scolarité passée dans sa capitale, reste complètement méconnue. Pour donner un exemple, j'ai une très bonne amie, qui à part sa langue maternelle maîtrise parfaitement l'anglais et un minimum d'allemand, mais ne parle pas un mot de français, ni de flamand. Au moment du bac, cela faisait seize ans qu'elle vivait à Bruxelles sans que cela l'ait gêné. A part quelques bars irlandais, elle n'est jamais véritablement sortie de « l'environnement école européenne ».

Cet exemple est un cas extrême. Néanmoins il existe, et c'est bien la preuve que quelque chose ne va pas. Certains élèves, en sortant de l'école européenne, se rendent compte pour la première fois à quel point ils s'étaient habitués à cette forme de cocon (formule reprise d'un discours d'une élève de fin d'année). D'autres ont déjà connu autre chose à travers des activités (sportives, artistiques, politiques...) à l'extérieur de l'école, à travers des liens d'amitié tissés par ce biais.

Je pense que jusqu'à un certain âge, le rôle des professeurs mais avant tout des parents est essentiel pour qu'en grandissant les élèves se rendent compte d'eux-mêmes, à quel point cette école est une chance, qu'autre chose existe, qu'avoir son bac, qu'aller à l'école peut ne pas être une évidence ailleurs.

Une autre question essentielle qui se pose est celle de l'identité. De père français et de mère

allemande, je n'ai jamais eu l'occasion de véritablement explorer ces deux cultures. Le résultat est que je me définie par opposition; c'est en France que je me sens allemande, en Allemagne que je me sens française. Quand on me demande où je me situe, il arrive alors de plus en plus souvent que je réponde avec l'identité européenne. Timidement certes, mais avec fierté.

L'École européenne a pour moi été une expérience unique que je ne regrette pour rien au monde. Et les portes qui se sont ouvertes à moi dès l'obtention du bac sont bien trop nombreuses pour que je puisse ne pas me sentir responsable envers l'avenir.

Enseigner les langues aujourd'hui.

L'idée d'enseigner une langue étrangère et de son utilité ont évolué parallèlement aux courants politiques, sociaux et pédagogiques, en suivant des paliers qui couvrent chacun une vingtaine d'années, avec un décalage variable entre les recherches et leur application.

DANS LES ANNÉES 40, tout était centré sur la langue. Comme le solfège précédant l'instrument, une étude méthodique devait permettre de s'en servir plus tard. Dès l'école secondaire, à la manière des latinistes, on en étudiait séparément le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe à travers des leçons dont le thème fédérateur était un lieu ou un moment. Les activités, confrontant langue maternelle et langue-cible, relevaient du thème et de la version. Les évaluations permettaient de passer de classe et d'obtenir sur son diplôme la mention de la langue, ce qui suffisait pour accéder à des postes supérieurs dans l'administration.

DANS LES ANNÉES 60, l'Enfant est au centre. Ayant découvert les stades de son évolution, l'importance de sa motivation, la fermeture progressive de l'oreille, tout est mis en œuvre pour que le contact avec une langue étrangère se fasse dès l'école primaire. A travers des activités visant la communication, on chante, on joue, on fait comme ... La technologie audiovisuelle ayant envahi l'école, on vit la langue 2 à travers les aventures journalières d'une famille ou d'une bande de jeunes. La méthode Assimil devient la méthode à douze mille car, sans matériel, plus de langue 2. Les voyages et la communication étant gages de paix, la primauté est à l'oral et l'essentiel du cours est constitué de dialogues que l'on rejoue, que l'on imite. La « faute » étant devenue « erreur », l'acquisition des mécanismes de la langue est d'abord intuitive. Dans cette approche globale, la forêt cache l'arbre.

DANS LES ANNÉES 80, tout est centré sur l'apprentissage. Parler les langues est un must. Le schéma de la communication étant affiché, les processus d'apprentissage étant décodés, l'approche de la langue devient fonctionnelle,

voire orientée vers des besoins spécifiques à une activité, une profession. Les langues étant mises en équations pour les besoins naissants de l'informatique et des machines à traduire, les activités vont tourner autour de structures dont l'automatisation doit garantir réemploi et application dans des situations similaires. Comme le tennisman qui s'entraîne avec un robot lanceur de balles, l'élève doit être capable d'appliquer des variations et des transformations sur les phrasestypes. Cette illusion de perfection pédagogique est couverte par des méthodes dont le guide pédagogique est plus épais que le manuel, et l'enseignant(e), devenu(e) tourne-pages, est supposé(e) suivre scrupuleusement les progressions. Dans cette approche en sous-objectifs, l'arbre cache la forêt.

LE SAVOIR ENSEIGNANT:

SAVOIR PROGRAMMER, SAVOIR ÉVALUER

- ne pas programmer en vue de l'évaluation
- mais plutôt évaluer pour mieux programmer.

ROBERT GOBERT

Coordination français 2

Ecole primaire – Luxembourg 1

DANS LES ANNÉES 2000, tout est centré sur l'emploi immédiat. Les langues sont dans la rue, dans les médias, dans les familles. On ne conçoit plus qu'une personne ne parle qu'une seule langue. Le concept de langue maternelle éclate et l'on numérote les langues que l'on emploie. La classe de langue devient l'espace interactif d'une seconde vie où des situations-problèmes réclament le réinvestissement immédiat et quotidien de ce que l'on sait faire et l'apprentissage ou le perfectionnement de compétences nouvelles. Bien suivre le cours et bien répondre ne suffisent plus, les manuels et les méthodes non plus. Il faut produire, à l'oral et à l'écrit, en s'appuyant sur tous les outils dont on dispose. On n'a plus du travail de langue 2 mais du travail en langue 2. L'apprentissage, décliné en stratégies, ne peut plus être ni linéaire ni collectif s'il veut suivre les rythmes et les trajectoires de chacun(e). Enseigner les langues devient un métier spécifique où la connaissance épistémologique des méthodologies prime sur la connaissance de la matière. Les compétences à mettre en place dictent à l'enseignant(e) une obligation de moyens. La responsabilité des résultats est partagée entre l'enseignant, l'élève et la famille.

Le problème majeur est que, dans chaque école, cohabitent et devraient collaborer des enseignants représentatifs des quatre générations ci-avant, sans qu'il soit question d'âge mais plutôt de formations initiale et continuée, le temps pédagogique restant plus lent que le temps agricole alors que les besoins et les moyens y évoluent tout autant, les notions de finalité et de rendement en moins.

La conséquence principale est un dialogue de sourds quand tous se mettent à parler d'école, chacun ayant en tête une raison différente d'être enseignant(e); un profil différent de l'apprenant; un usage différent du stylo rouge, des notes, des manuels, des outils.

Cela est d'autant plus préjudiciable qu'ils se passent l'un(e) l'autre des classes qui sont de moins en moins des groupes homogènes. Entre l'élève Swals (sans section), le primo-arrivant, le faux débutant, celui qui a manqué les premières

occasions, celle qui travaille plus vite que les autres et l'élève qui parle la langue 2 à la maison, tout l'éventail se découpe en bandes illustrant des styles et des rythmes d'apprentissage différents, des ouvertures ou des blocages liés aux expériences passées, un intérêt variable pour les langues, le travail, l'école.

Apprendre les langues aujourd'hui.

Même s'ils ont suivi la même scolarité, les élèves issus de plusieurs pays, de plusieurs sections, de plusieurs classes, ne sont pas égaux devant la langue 2.

DÈS LA NAISSANCE, la dominance du cerveau gauche ou du cerveau droit; la préférence pour le visuel, l'auditif, le tactile déterminent le style d'apprentissage. Ensuite, l'empan de la bande sonore de la langue 1 va peu à peu modeler l'oreille, au grand bonheur des slaves, et rendre des langues plus accessibles que d'autres. Les degrés de curiosité, de franchise, de sociabilité, de loquacité feront progressivement le reste au cours des premières années.

EN FAMILLE, le fait que les parents pratiquent ou non une ou plusieurs autres langues (pas nécessairement entre eux mais lors de rencontres, de sorties, de voyages) influence énormément l'image que l'enfant a de l'intérêt d'apprendre les langues. La pratique dans le cercle familial d'une langue ou d'un dialecte qui diffère de la langue de la classe d'école maternelle amène l'enfant à jouer de deux instruments en fonction des personnes et des situations. Le bilinguisme s'offre naturellement à certains, pas à d'autres.

DANS LA RUE, la confrontation ou non avec des messages dans l'autre langue, le jeu des ressemblances et des différences, les occasions de changer de code lors de certains contacts et d'associer des personnes et des langues donnent son statut à la langue à apprendre: pont ou barrière, outil ou connaissance, choix ou obligation.

DANS LA CLASSE DE LANGUE 1, la méthode choisie pour apprendre à lire déterminera le regard sur les textes en langue 2: vision globale ou syllabique, blocage devant les mots nouveaux ou travail par hypothèses et prises d'indices.

Les soucis de calligraphie et de mise en page, l'utilisation tardive du crayon rendront les écrits sympathiques ou non à l'enseignant de langue 2. Les exigences quant à la lisibilité des écrits détermineront la conscience graphique (sentir qu'une graphie n'est pas correcte), la capacité à travailler sur la faute.

Le travail de langue 1, s'il est centré sur les genres de textes, permettra plus d'évocations des acquis. L'habitude ou non de réfléchir sur le fonctionnement de la langue (grammaire) et l'emploi d'un métalangage (analyse) multiplieront plus ou moins les ponts entre les langues, préparant déjà l'introduction d'une troisième.

Toutes les compétences transversales mises en place dans la section (soin, mémorisation, utilisation des référentiels, gestion du contrat de travail, ...) seront autant d'économies pour le travail en langue 2.

La pratique de cette langue 2 par le titulaire de la classe ; l'âge, la méthode et les succès de ses propres apprentissages linguistiques ; ses manifestations d'intérêt pour ce qui se passe dans les cours de langue influenceront l'idée que chacun(e) de ses élèves s'en fait.

Dans la classe de langue 2, la chaleur du lieu de rencontre (cerveau reptilien), le sentiment de succès ou d'échec lors des premiers essais (cerveau mammifère) ouvrent ou bloquent pour entamer les apprentissages (cerveau humain). Une pédagogie de la réussite s'impose.

Si la langue 2 est perçue comme le cours du professeur, si sa place est devant la classe (face à face) plutôt que par-dessus l'épaule (côte à côte), l'élève associant cours, personne et satisfactions risque de rejeter l'ensemble et se couper de tout recours à l'adulte. La langue n'est pas un objet à léguer, encore moins un trésor. La langue n'ap-

partient ni à l'école, ni au professeur. Il/elle est le médiateur pédagogique, la personne-ressource qui aide l'élève face aux exigences qu'impose la langue-cible, face à des critères de qualité préétablis qu'imposent les situations de communication et les genres de productions.

Après l'école, le regard que les parents posent sur les travaux ou les notes en langue 2, la réputation taillée à l'enseignant autour de la soupe, la comparaison avec les bonnes vieilles méthodes qui ont fait que papa et maman ont une si belle place ou la confession que l'on n'était sans doute pas doué pour les langues feront que certains n'y verront qu'une discipline servant à faire des points (sortir de...), d'autres un moyen de se grandir (aller vers...).

Toutes ces différences ont pour effet de rassembler dans des groupes des élèves si différents qu'une approche frontale est illusoire, qu'une évaluation traditionnelle ne signifie pas grand-chose. L'école n'est pas une fin mais un moyen. Le groupe de langue n'est pas une classe. Il s'agit d'un atelier où chaque élève vient affûter ses outils à l'occasion de la réalisation de pièces d'œuvre dignes de figurer dans son portfolio : « Voilà ce que je sais faire ».

Comment programmer et évaluer ?

L'apprentissage d'une langue visant son emploi immédiat, volontaire et autonome, ce n'est pas mettre la charrue avant les bœufs que de définir les compétences liées aux capacités et aux besoins à chaque âge avant de rédiger un programme. C'est ce qu'a fait le Conseil de l'Europe à travers le Portfolio des Langues.

Ces compétences ne sont pas spécifiques à une langue mais communes à l'ensemble des langues enseignées dans un réseau scolaire. C'est ce qu'à fait l'école primaire dans les Ecoles Européennes en créant pour son carnet scolaire des batteries de compétences communes pour l'allemand, l'anglais et le français.

Exemple de compétence en compréhension de l'oral – 4e année primaire :

• reconnaît le contexte de la situation de communication



Une fois définies ces compétences, il appartient à chaque équipe pédagogique, à chaque enseignant(e) de choisir ses supports et de créer des unités didactiques conduisant par bonds successifs à des productions individuelles. Ces réalisations concrètes engendrent des besoins d'apprendre sur les plans global, thématique, sémantique et syntaxique, besoins qui varient individuellement en fonction de la disponibilité des acquis antérieurs.

Une compétence se note par rapport au degré d'autonomie. Il s'agira donc de faire progresser chaque élève d'une phase d'exercice à une phase d'application jusqu'à un réemploi spontané dans des situations ouvertes, dans des productions personnelles.

Après une notation de 1 à 10 qui comptabilisait les bonnes réponses (positive), sanctionnait les fautes (négative) ou classait implicitement les élèves (ordinaire); après une notation de A à E où chaque enseignant avait sa propre estimation du B – C – D, l'école primaire des EE a opté pour une échelle traduisant cette montée en autonomie:



La compétence n'est pas acquise



La compétence est partiellement acquise



La compétence est maîtrisée en situation d'application



La compétence est maîtrisée et utilisée avec autonomie dans de nouvelles situations

Ces évaluations indiquent donc à l'élève et ses parents où il/elle en est; à l'enseignant(e), les activités futures à mettre en œuvre pour permettre à chacun de progresser, les aides particulières à apporter à ceux pour qui l'écart risque de se creuser, rendant impossibles les activités

communes au groupe, les propositions à faire aux plus avancés pour qu'ils ne perdent pas leur temps dans des productions trop faciles.

Sans de tels rendez-vous semestriels concrets, communs à tous, chaque enseignant(e) prend plus ou moins de libertés avec un programme qu'il/elle juge plus ou moins obsolète; y substitue la table des matières d'une méthode ou d'un manuel (voire plusieurs) qui ne correspondent pas au capital horaire, au public, aux objectifs des Ecoles Européennes; glisse peu à peu de l'apprentissage d'une langue 2 vers un cours de langue 1 décalé ou allégé; note les élèves suivant des critères qui lui sont personnels.

En précisant ses objectifs à travers un système d'observation des progressions, l'Ecole Européenne pourra reprendre la place de laboratoire que lui confiaient les pères fondateurs. L'enseignement précoce des langues s'étant généralisé dans tous les pays, l'usage d'une langue véhiculaire dans certains cours émergeant un peu partout, la guidance du portfolio européen se généralisant, il est urgent que nous nous distinguions par des modèles novateurs.

La réponse ne peut être que pédagogique, à travers des compétences à la hauteur du temps et des conditions idéales dont nous disposons, dans un suivi des groupes et des individus qui permette à chacun d'aller au maximum de ses possibilités.

An example of what we in the European School Brussels 1 are doing to combine ICT programmes with traditional methodologies for the purposes of foreign language learning.

THE LANGUAGE CENTRE

A New Kind of Classroom

DAVE BAKER

EFL teacher BXL I

The European Schools put great emphasis on competence in foreign languages. Pupils begin learning a second language at an early stage in primary school and by the time they reach the third year of secondary school are expected to have a sufficient command of their L2 to use it as a medium for other subjects, typically history and geography. By the time of the Baccalaureate this concept of the 'vehicular' language is well established and forms a vital component of the final qualification. For those pupils who follow 13 years of schooling in the European School system there is usually sufficient time for the L2 input to achieve high levels of acquisition and so the standards demanded are rightly high.

However, for the large, ever increasing, number of pupils who enter the ES system late in their school careers, the chances of achieving the standards at the undifferentiated final exam in the shorter input time available are inevitably reduced. With enlargement now upon us bringing a large influx of pupils from the new Member States, many of whom are likely to have serious 'catch-up' deficiencies in their foreign languages, it was time to see if modern technologies could help us solve a very real and pressing problem. Hence the idea of the Language Centre.

Traditionally the European Schools provide 2 extra 'rattrapage' lessons a week to new pupils. As long as classes remain small, this is an adequate, though hardly generous, allocation of study time. However, when numbers become large the degree of differentiation required to teach these classes becomes unmanageable using traditional

methods. Individual attention is inevitably reduced and progress impeded. Clearly in these circumstances a new approach is required. Based on developments in Computer Assisted Language Learning (CALL) and practice in other language teaching institutions we felt that what was needed was a self-access language learning centre where pupils could be placed on individualised programmes of study designed to accelerate their progress to competence in the foreign language.

Starting in September 2003 a large and airy room was set aside. It has been equipped with 8 PC's, 3 small TV/video players, 10 walkmen/discmen, 4 CD/Cassette players, and hopefully soon a large TV with satellite connection and DVD/video player. We also hope to have a multi-user audio unit with interactive facility for up to 6 pupils. The room is richly stocked with traditional language learning materials e.g. course books, self-access grammars and vocabulary builders, monolingual and bi-lingual dictionaries, graded readers, video courses and, hopefully, language learning periodicals in the 3 vehicular languages of the European Schools, namely French, German and English.

The space is divided into different 'activity areas' which correspond to the various tasks the pupils are asked to undertake. There is a reading 'corner', video viewing table, listening table, study area, octagon of PC's, as well as an administrativ/storage area with open-access shelves and a small presentation section. The furnishings are bright and comfortable and allow pupils to move freely from one section to another as they complete their designated tasks. The 'feel' of the room is far removed from that of a conventional classroom and comfortable seating engenders a relaxed but quietly studious atmosphere.

On joining the Centre the pupil is given a Quick Placement test (available both on PC and in pen and paper form) to give a rough estimate of level. We have set up the Centre to work on 3 language levels, namely beginner, elementary and pre-intermediate, corresponding to the Council for Europe levels A1, A2 and B1. Further short diagnostic testing enables the teacher to give each pupil a personalised programme of study designed to address his or her individual needs.



Once the programme has been established the pupil progresses at his or her own pace, using timetabled periods, 'catch up' time or free periods to work through the variety of tasks set.

In English the programmes of study are based on two popular conventional EFL courses (Snapshot and Reward) which combine traditional textbook material with video, audio listening and PC based exercises. Each pupil receives a 'task sheet' for each unit of work (ca. 5 lessons) which lays out the various learning goals in the traditional language skill areas of listening, reading, writing and speaking, as well as sections on grammar and vocabulary. The pupil is free to choose in which order to carry out the tasks and the pace at which (s)he wishes to proceed. Each unit ends with a self-assessment and progress monitoring procedure. However, despite the 'hi-tech' nature of the room the most important language teaching resource remains the trained language teacher whose main tasks consist in giving individual or small group tuition, monitoring each pupil's progress and setting new attainment targets. The provision of a language assistant to help staff the room on a semi permanent basis has greatly

eased timetabling difficulties and provided much improved flexibility by giving increased access for pupils.

Last year the Centre was in the 'set-up phase' and much effort was spent on the time-consuming process of the production of programmes of work. This phase is now largely complete, and since the beginning of the year some 50 4th, 5th and 6th year 'rattrapage' entitled pupils have been introduced to the 'new' style of working. (Younger pupils have not been inducted as it is felt they may lack the maturity to cope with this form of individualised self access study). Initial impressions are very encouraging. Learners seem well motivated and highly focused on their work. It is, of course, far too early to make definitive judgements on our experiment but by this time next year, we should be in a position to report on our initial experiences. We remain optimistic of positive feedback. Watch this space!

LIRE, UN PLAISIR.

La liaison primaire-secondaire

ELSA PINTO

Section Portugaise Bruxelles II

En discutant entre collègues au cours de l'année 2002 sur le besoin d'ajuster l'école aux enfants, de partir de ses intérêts, de les impliquer et cor-responsabiliser dans son apprentissage permettant non seulement une augmentation des savoirs mais aussi le plaisir d'apprendre, on a décidé de développer un projet qui serait capable de tenir en compte nos préoccupations.

La pédagogie des échanges permettant la réalisation d'expériences qui dépassent la simple acquisition des contenus formels à l'école permet aux élèves une formation plus expressive et plus socialisante.

C'est pour ça que les professeurs des classes de 4^{ème}, 5^{ème} primaire et 1^{er}, 2^{ème} secondaires portugaises, on décidé de développer le projet « Club de lecture » .

« Lire c'est comprendre, alors apprendre à lire c'est apprendre à comprendre – Charmeux ».

Le choix du projet a tenu en compte le fait que la lecture et l'écriture sont parfois vécues par les élèves comme quelque chose de routinier, obligatoire, imposé.

Les élèves de nos jours regardent beaucoup la télévision, jouent avec les ordinateurs, lisent de moins en moins et n'aiment pas écrire.

À travers les clubs de lectures (qui concernent un univers de 100 élèves) ils travaillent fonctionnellement ses compétences de communication orale, la lecture et l'écriture, au moment de la présentation de ses productions, comprennent qu'écrire et lire sert à communiquer, à avoir des renseignements, à apprendre, à se distraire, à rêver, à imaginer.

En même temps ça leur permet de voir les professeurs d'un autre niveau d'enseignement comme quelqu'un de proche, de créer des liens avec les élèves plus âgés qui deviendront leurs guides au moment de leur entrée au secondaire. Permet également aux élèves qui ne sont plus au primaire de maintenir les liens et aux professeurs de communiquer à ses collègues du secondaire leurs connaissances au sujet de ces élèves et les aider à progresser.

Les idées de base du club sont:

- Motiver pour d'autres lectures;
- Échanger des expériences sur des différents genres de lectures;
- Développer l'esprit de partage d'expériences et de connaissances;
- Imprimer un caractère ludique à l'apprentissage de la lecture;
- Écrire avec des objectifs;
- Établir une liaison entre le cycle primaire et secondaire;

Organisation des groupes:

- Les groupes doivent se réunir pour prendre des décisions, discuter sur les présentations. La classe va se construire comme groupe d'appartenance plus élargie, va apprendre à gérer les conflits, à créer des sentiments d'empathie, va définir des rôles, établir des contrats, créer des règles. Les élèves font la divulgation de ses lectures à travers la production concernant les livres lus (élaborant des séparateurs, des marqueurs, des affiches publicitaires, des vitrines, des bandes dessinés, des fiches de lecture, des dramatisations, des résumés oraux et écrits). Les productions se font individuellement ou par groupes de deux. Toutes les semaines ils échangent leurs œuvres et présentent leurs résumés aux autres classes dans un système de roulement.

L'évaluation de leurs travaux est faite par des fiches de hétéro-évaluation et des discussions en groupe.

Ce genre d'activités permettant de donner plus d'emphase aux dialogues, de créer interactions, de chercher des alternatives dans la façon de travailler et de résoudre les problèmes, d'utiliser des codes de communication verbale et non verbale aident les élèves à ce construire.

En même temps c'est important pour les professeurs de créer des partenariats d'enseignement, ça leur permet de se soutenir pendant le développement des projets, de faire une observation systématique du travail déjà accompli, de l'adapter à des nouvelles possibilités.

KOOPERATIONSPROJEKT

zwischen der deutschsprachigen Sektion der Europäischen Schule
Brüssel I und dem Goethe-Institut

ANNETTE KELLER U. BARBARA SCHUCK

Im November dieses Jahres erhalten Eltern, deren Kinder in der 5.Klasse der Sekundarstufe den Deutschkurs L3 besuchen, eine Mitteilung, die folgendermaßen beginnt:

Chers Parents,

Pour la première fois l'Ecole Européenne offrira à la fin de l'année scolaire 2004/2005 l'opportunité de passer dans ses locaux l'examen »Zertifikat Deutsch für Jugendliche«, le certificat allemand pour adolescents, homologué par l'Institut Goethe.

Bewerbung um einen Praktikumsplatz in bestimmten Unternehmen. Dies ist ein weiterer Grund, den Schülerinnen und Schülern der Kurse S5L3 die Möglichkeit zu geben, in den Räumen unserer Schule die Prüfung „Zertifikat Deutsch für Jugendliche“ abzulegen. Die Teilnahme an der Prüfung ist selbstverständlich freiwillig. Die Abnahme der Prüfung erfolgt durch Mitarbeiter des Goethe-Instituts. Neben der obligatorischen Prüfungsgebühr fallen keine weiteren Kosten an

Wie ist es zu diesem Angebot gekommen?

Wie viele wissen, erfolgt am Ende des 5. Schuljahres in der Sekundarstufe eine letzte Kurswahl, in der die Schülerinnen und Schüler die von ihnen in der Oberstufe zu belegenden Fächer und Kurse festlegen. Dies führt dazu, dass eine erhebliche Anzahl von Schülerinnen und Schülern nach vierjährigem Deutschunterricht diese Sprache abwählt, um andere Schwerpunkte zu setzen.

Da die Schülerinnen und Schüler sich bereits frühzeitig im 5. Schuljahr mit ihrer bevorstehenden Kurswahl beschäftigen, lässt sich leicht verstehen, dass eine eventuell anstehende Abwahl der dritten Sprache die Motivation einiger zur Mitarbeit in diesen Kursen beeinträchtigt. Durch die Möglichkeit ihren Deutschunterricht mit einem weltweit anerkannten Diplom abzuschließen, glauben wir einen weiteren Lernanreiz für unsere Schülerinnen und Schüler zu schaffen.

Daneben haben wir die Erfahrung gemacht, dass manche dieser Kursteilnehmer später einmal mit ihren ehemaligen Deutschlehrern oder auch dem Goethe-Institut Kontakt aufnehmen, um einen erforderlichen Nachweis ihrer Deutschkenntnisse zu erhalten, sei es für die Aufnahme an einer deutschen Universität, sei es als anerkannten Leistungsnachweis für ihre Studien oder für die

Welchen Schülerinnen und Schülern ist diese Prüfung zu empfehlen?

Der in der Prüfung „Zertifikat Deutsch für Jugendliche“ nachzuweisende Wissensstand entspricht dem Niveau B 1 des europäischen Referenzrahmens. Die Schüler weisen mit dem Bestehen der Prüfung u. a. nach, dass sie über solide Grundkenntnisse in der deutschen Umgangssprache verfügen, wesentliche grammatikalische Strukturen beherrschen und Situationen des täglichen Lebens sprachlich meistern können. Diese Anforderungen machen deutlich, dass die Prüfung vor allem leistungsstarken Schülerinnen und Schülern anzuraten ist. So wird ein vom Goethe-Institut finanziertes zweimonatiges Prüfungstraining in unserer Schule angeboten werden, um den Schülerinnen und Schülern zu helfen, den speziellen Anforderungen der Zertifikatsprüfung gerecht zu werden. Auch hier ist die Teilnahme freiwillig.

Warum gerade die Zertifikatsprüfung?

Diese Prüfung hat weltweit einen hohen Bekanntheitsgrad und wird von Universitäten sowie von privaten und öffentlichen Arbeitgebern als Nachweis von guten Grundkenntnissen der deutschen Sprache geschätzt. Auch beruhen die Lernzielkataloge, die dem Zertifikat zu Grunde liegen, auf dem Sprachgebrauch des Standarddeutschen in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich und in der Schweiz. So wird das Zertifikat u. a. auch gemeinschaftlich getragen vom Goethe-Institut, der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren und dem Österreichischen Sprachdiplom Deutsch.

Wir glauben, dass wir so ein für unsere Schüler-innen und Schüler interessantes Angebot schaffen, das ihnen vor, während und nach ihrer Ausbildung von Nutzen sein kann.

Wir danken Herrn Inspektor Dr. Sexauer, dem Goethe-Institut und der Schulleitung der ES Brüssel I für die Unterstützung dieses Projekts.



SECOND LANGUAGE SECOND YEAR SECONDARY

Digest of decisions of the Board of Governors of the European Schools

Recueil de la décisions de Conseil Supérieur

As from second year secondary frequent discussions between Language II teachers and human science teachers are necessary.

From second year onwards Language II teaching should include an introduction to the vocabulary and style which will be useful for history and geography courses.

This involves, in particular, familiarizing pupils with the elementary vocabulary specific to these two subjects and emphasizing means of expression enabling them to argue, to define concepts and to explain orally representations in graphic form.

Texts connected with historical or geographical topics may be studied in class; there is obviously no question, however, of anticipating the teacher proper of the third year human sciences syllabus.

The primary aim of study of this sort of text should be consolidation of the process of learning to read, and in this context it is particularly important that pupils should learn to use methods and means enabling them to work out the meaning of unknown words.

Reading these texts may also help to familiarize pupils with important components of the terminology specific to human sciences, for instance by means of a notebook of basic vocabulary to be produced by the pupil during lessons.

Dès la deuxième année secondaire, des entretiens fréquents sont nécessaires entre les professeurs de Langue II et les professeurs de sciences humaines.

A partir de la deuxième année, l'enseignement de la Langue II doit comprendre une introduction au vocabulaire et au style qui sera utile pour les cours d'histoire et de géographie.

Il s'agit notamment de familiariser les élèves avec la terminologie élémentaire propre à ces deux matières et d'insister sur les moyens d'expression leur permettant d'argumenter, de définir les notions et d'expliquer oralement les représentations graphiques.

Des textes ayant trait à des thèmes d'histoire et de géographie pourront être étudiés en classe; toutefois, il ne s'agit évidemment pas d'anticiper sur l'enseignement proprement dit des sciences humaines du programme de 3ème.

L'étude de ce genre de textes doit avant tout permettre de consolider l'apprentissage de la lecture, et dans ce contexte, il est particulièrement important que les élèves apprennent à utiliser les méthodes et les moyens leur permettant de déduire la signification de termes qui leur paraissent inconnus.

La lecture de ces textes peut en outre contribuer à familiariser les élèves avec des éléments importants de la terminologie propre aux sciences humaines, par exemple au moyen d'un cahier de vocabulaire de base à élaborer par l'élève pendant les cours.



NUOVI CONTENUTI DI L3 E L4 PER IL BIENNIO FINALE

GIOVANNI PAOLI E PINO PERRI

Bruxelles I

What to teach in L3 and L4 in the final two years

Given recent developments in communications, how can the European Schools improve their teaching of L3 and L4?

This may be done by focusing on content with a non-national, european bias. The plastic and performance arts are particularly suitable subjects, made easily accessible in the classrooms by the modern media.

Contents of this nature could not only be genuinely european, but could also be attractive and motivating for young people.

There continues to be a great need to "de-centre" the classroom and move towards teachers who play the role of facilitators as students explore subject areas which interest them.

Nell'ultimo decennio ci sono diverse novità che sembrano facilitare l'apprendimento e la diffusione delle principali lingue europee oltre all'inglese che - nel suo ruolo di lingua franca - dovrebbe essere studiato da tutti gli studenti delle scuole europee. Vediamone alcune:

- nel quadro di una maggiore mobilità intraeuropea, sempre più frequenti sono i soggiorni nelle diverse regioni europee per scopi diversi (linguistici, sportivi, vacanze invernali e estive, visita al patrimonio culturale) organizzati dalle stesse scuole o privatamente dalle famiglie.
- c'è una diffusione capillare delle principali testate giornalistiche almeno nelle grandi città in cui si trovano le scuole europee e una più facile reperibilità di libri e pubblicazioni in molte lingue
- siamo di fronte a una moltiplicazione dei canali radiotelevisivi sia via cavo che via satellite in chiaro e a pagamento: quasi tutti gli studenti delle nostre scuole hanno l'opportunità di vedere programmi in diverse lingue.

- grazie alla rivoluzione informatica abbiamo accesso a banche dati, dizionari on line, informazioni di ogni tipo facilmente trattabili e adattabili ad un uso didattico in una misura e con una facilità impensabile solo alcuni anni fa
- la consuetudine dei nostri ragazzi con lingue diverse nel corso dell'insegnamento, nei momenti di ricreazione, nella fitta rete di comunicazione via internet e cellulari
- i progressi della linguistica applicata e le ricerche nel campo dell'apprendimento hanno permesso di affinare e di rendere più efficaci i metodi di insegnamento. La recente pubblicazione del Quadro comune europeo per la conoscenza delle lingue da parte del consiglio d'Europa rientra in questo nuovo contesto.

Sulla base di questa premessa la domanda alla quale vorremmo rispondere è la seguente: come le Scuole Europee possono migliorare la preparazione culturale e linguistica dei suoi studenti in VI e VII L3 e L4 e al tempo stesso mettere in atto la loro missione europeista?

Così come le lingue veicolari sono efficacemente usate per studiare storia e geografia, le lingue 3 e 4 possono essere lo strumento per veicolare una serie di contenuti da trattare con un'ottica e uno spirito europeista. Lo scopo è quindi duplice: riempire di nuovi contenuti i sillabi delle lingue 3 e 4 e al tempo stesso presentare questi contenuti in una prospettiva non nazionale.

Quali sarebbero questi contenuti?

Innanzitutto l'arte nelle sue varie espressioni: pittura, scultura,

architettura, musica, cinema, fumetto e teatro. Poi i grandi temi della scienza, dell'etica, della sociologia e il dibattito sulla costruzione dell'Europa. Un cambiamento di questo tipo tenderebbe a esaltare le intelligenze multiple, a rompere il binomio letterario-matematico su cui sono impostate le nostre scuole.

Infatti, sul piano dei contenuti, grazie anche ai supporti multimediali di cui oggi disponiamo (televisione, videocassette, dvd, computer, collegamenti in rete, teleconferenze, ecc.), non è più necessario che la parola dell'insegnante e il testo scritto siano il mezzo didattico principale, col risultato di privilegiare solo quei contenuti (ad esempio la letteratura) che si adattano a questi mezzi. Bisogna accettare che, da almeno 50 anni, viviamo in un'altra era comunicativa, la cosiddetta civiltà dell'immagine; e occorre rendere possibile, di conseguenza, l'utilizzo di contenuti più adatti ai nuovi media, quegli stessi contenuti che circondano le nostre vite e quelle dei nostri alunni. Si otterrebbe fra l'altro un recupero di una parte del patrimonio culturale (l'arte, la musica, ecc.) che, per l'indisponibilità di adeguati strumenti didattici e per il prevalere di un modello pedagogico basato sulla parola, sono stati sempre poco valorizzati nell'insegnamento tradizionale.

La valorizzazione delle intelligenze multiple ha anche dei risvolti metodologici. Ad esempio, è risaputo che adeguate forme di drammatizzazione sono molto più efficaci di centinaia di esercizi di grammatica per l'apprendimento delle lingue. Occorre quindi considerare che la sollecitazione di forme d'intelligenza di tipo grafico, spaziale, musicale, ecc., non è da contrapporre all'educazione linguistica, ma può al contrario contribuire a potenziare le abilità linguistiche in un maggior numero di alunni. Vale a dire che, presentando le lingue attraverso contenuti e supporti che utilizzano una pluralità di codici, riusciremo ad essere in sintonia anche con quegli allievi che non abbiano spiccate capacità linguistiche di base. Ciò non solo al fine di assecondare le loro preferenze culturali e mentali, ma anche al fine di aiutarli nell'apprendimento della lingua.

Cosa vuol dire adottare un'ottica europea?

Avvicinare la scuola al funzionamento della società odierna. Oggi parlare di cinema spagnolo, italiano o tedesco è inesatto, i cast sono multinazionali, i capitali internazionali. I grandi allestimenti operistici sono anch'essi internazionali. L'architettura da tempo si è liberata dalle etichette nazionali, l'arte per sua natura è universale. Le problematiche etiche come le comunità scientifiche sono globali.

Anche la pedagogia ha bisogno di adeguarsi alla nuove realtà, passando dal primato della lezione frontale a quello della ricerca didattica, condensata nel motto: "Se ascolto, imparo; se faccio, capisco". Il modello didattico della lezione frontale non è infatti più adeguato ai giovani europei: il ruolo centrale della motivazione, dell'intelligenza emotiva, della partecipazione attiva ai corsi sembra favorire un modello di insegnamento seminariale con uno scambio interattivo fra studenti provenienti da diverse regioni europee e fra allievi e insegnante. Che in molti casi dovrebbe assumere il ruolo del facilitatore. Allora, perché invece di parlare (a volte senza essere né ascoltati né capiti) di conoscenze enciclopediche, non consentiamo agli studenti di accostarsi direttamente ai testi, di analizzarli compiutamente invece di sentirseli narrare, di utilizzare tutte le forme di testualità offerte dalla civiltà contemporanea? Perché non permettiamo ai nostri ragazzi di fare ricerca ed esperienza, vale a dire di praticare quelle modalità di lavoro con cui noi stessi abbiamo appreso le cose che vorremmo raccontargli?

Otterremo in questo modo diversi risultati positivi: favorire il coinvolgimento degli alunni nell'attività didattica, consentire una loro maturazione più generale - di tipo operativo oltre che conoscitivo - potenziare anche il livello delle loro conoscenze e competenze (capire oltre che imparare), trovare per i docenti il giusto ruolo professionale, quello di "regista" della situazione didattica e non di protagonista unico - spesso narcisistico, ansioso, autoritario, giudicante - della comunicazione didattica.

Quali potrebbero essere alcuni di questi argomenti?

La musica - da quella classica a quella pop, rock e rap - serve a coinvolgere anche emotivamente gli studenti che si troverebbero a condividere le loro esperienze extrascolastiche con compagni e insegnanti. (di seguito viene presentato un modulo sull'opera lirica)

La cultura estetica, dalla lettura e interpretazione delle opere d'arte all'analisi della pubblicità e del disegno industriale.

Gli stili artistici - classicismo, gotico, barocco, avanguardie del '900 - ben più comprensibili e interessanti se inquadrati nel contesto europeo.

Il fumetto, il cinema e il mondo degli spettacoli nelle sue forme tradizionali e di avanguardia. Ambiti questi in cui gli studenti di 16, 17 anni possiedono già una vasta esperienza di fruizione o consumo.

Il dibattito politico contemporaneo, con un forte accento sul processo di unificazione europea. In questo ambito grande dovrebbe essere lo sforzo di adottare un punto di vista europeo e non nazionale.

La psicologia e la sociologia come strumenti per capire gli altri e capire se stessi. La pratica dei metodi della ricerca sociologica, la discussione di casi e i giochi di ruolo sono fortemente coinvolgenti per gli studenti.

La cultura materiale europea: la gastronomia, gli stili di vita e le tradizioni europee.

Maria Callas

- La vita e l'arte, documentario sulla vita della cantante attraverso le testimonianze di chi l'ha conosciuta storico e culturale

Superquark

- Verdi una vita straordinaria, un programma che narra la vita del musicista con approfondimenti sul contesto storico e culturale della sua epoca

Le voci: (testo+esempi vocali)

- la classificazione delle voci
- le formazioni vocali

Gli strumenti musicali: (testi+~esempi musicali)

- come si classificano gli strumenti
- gli archi
- i legni
- gli ottoni
- le percussioni
- gli strumenti atipici

MODULO DIDATTICO: OPERA LIRICA

Dal Barocco Novecento

- Pergolei: La serva padrona
- Mozart: Nozze di Figaro e Flauto Magico
- Wagner: I maestri cantori di Norimberga e La Valchiria
- Verdi: Nabucco e Aida
- Puccini: Turandot

Si tratta di schede in cui si presentano rapidamente gli autori. Delle singole opere si ascoltano i brani più celebri

Gli strumenti musicali: (testi+~esempi musicali)

- Il Barbiere di Siviglia
- Rigoletto
- Aida
- Carmen

Delle opere viene letto il testo in versione contemporanea. Con un filmato DVD vengono mostrati i momenti salienti delle tre opere

At Culham the majority of children take English as their second language. As it is the language of the host country and the working language of the school, competence in the English language ranges from complete beginner to first language standard. The need to teach children consistently in two or three parallel classes per year group from first to fifth year created and drove forward the necessity for a comprehensive teaching plan which would ensure not only horizontal consistency of teaching with appropriate differentiation, but also vertical progression in all four strands of the curriculum.

The resulting Local Plan document facilitates essential joint planning across year groups so that children in parallel groups have similar experiences. It also allows children to be exposed to a wide range of language enrichment activities without unnecessary repetition. It provides a resource for occasional regrouping for reading and spelling to meet the diversity. As children move up through the school they meet a programme which is harmonised both vertically and horizontally.

The document was created at a series of meetings where at least one teacher from each year group represented her colleagues. Drafts were circulated and everyone was invited to comment until there was a version that everyone was happy with.

Early on it was realised that progression in the wide scope of skills taught in spelling and grammar, which ranges from early beginner work to advanced fluency, cannot be divided rigidly into year groups. To reflect this wide range the skills are listed as two continua. Spelling skills range from the identification of phonemes and simple rhyming words in the early stages to multi syllabic irregular words towards the end. The grammar skills continuum ranges from the understanding of what is meant by a 'word' and a 'sentence' to similes, metaphors and proverbs.

TEACHING THE LANGUAGE OF THE HOST COUNTRY AS L2 IN PRIMARY

the Culham approach

JOAN BOYLE

At an early stage teachers were asked to identify the points on each continuum that they felt formed the key areas for the majority of children in their groups and these were highlighted as a block using a colour to represent a year group. Colours overlap between the year groups and there is the understanding that differentiated teaching will cover skills both before and beyond those highlighted where necessary.

As work is largely story and literature based, over fifty classroom activities were collected to develop and enrich understanding of text and language; many of which are simple one-off activities and games whilst others are designed to extend children's analytical and creative language skills.

A section on poetry is included which is extensively woven into work at all levels to help children achieve and improve auditory and written skills as well as appreciation and the enjoyment of the English language. Poetry, singing and chanting are an integral part of the planning of work in the beginners groups in years one, two and three. In years four and five, poetry is dealt with as a separate topic in its own right covering analytical and compositional skills and the making of a personal anthology and poetry reviews.

Finally, 'umbrella' outline planning schemes for each year are provided which offer a selection of appropriate and 'road-tested' texts and stories, skills targets, resources and activity lists. In the fourth and fifth year the plans divide the texts into genre groups for each term so that a broad and comprehensive experience is offered to the children.

In the document, decisions on how frequently planning meetings will take place are set down – at least once per half term – and when these should be. It is recorded how and when regrouping for spelling and reading in years two, three, four and five will operate, e.g. after autumn half-term for reading groups and after Christmas for spelling groups in the third year to allow time for assessment by teachers and, for continuity, liaison with year two teachers.

The Local Plan has enabled planning to be easier and more simplified and on more than one occasion has enabled new teachers to integrate easily into the system. It allows teachers to see at a glance an overview of what they are seeking to achieve and to know what teachers in other year groups are doing. The document is examined annually by representatives from each year to review, revise and update wherever necessary.

In May 2004 at the European School Brussels I we put on a production of Aeschylus' Oresteia. This may seem one of the least suitable dramas to choose for a school play with untrained young student actors, but it has certain advantages and in the end was a successful production.

AESCHYLUS' ORESTEIA:

putting on the show

JOHN BULWER AND PHIL DAVEY

First we adapted the text to a manageable running time. This meant the Eumenides had to go, for practical reasons as much as dramatic ones. Rehearsal time, demands on the actors and the audience, extra costumes and masks all indicated that this would be a step too far. We confined ourselves to the timeless mythological elements of the family drama of revenge and left out the resolution of justice in the real world of Athens. We looked first at the adaptations of Tony Harrison¹ and Ted Hughes² to see if we could use their texts. The verse of Harrison, although we loved its strength and virtuosity, we thought too demanding for our audience (and actors) not all of whom would be native speakers of English. We started working with the Ted Hughes, but when we started to cut it down into a manageable length, Phil found that he wanted to change things so much (particularly in the opening chorus of the Agamemnon) that we abandoned Hughes and he started to make his own version with aid of Christopher Collard's more literal translation.³ This made rehearsals quite exciting as the pages would be handed round to the actors at the beginning of the rehearsal as they arrived from the photocopier.



Cassandra confronts the chorus

This is an example of the kind of text we ended up with:

¹ Harrison, Tony Dramatic Works Penguin

² Hughes Ted Aeschylus The Oresteia Faber 1999

³ Aeschylus Oresteia (trans. Collard C.) Oxford World's Classics OUP 2003

Electra	Orestes	Chorus
	Possess, Father	
	Possess me	
		All: Possess
Father		
Possess me		
		All: Possess us
		All: Be with us
		Chorus 1: Against our enemies
	Sword for sword	
	Justice for justice	
Justice		
		Chorus 2: May words awaken
		All: Destiny
		Chorus 2: May words awaken
		All: Our underworld
		Chorus 2: May words awaken
		All: Strength
		Chorus 1: Savage strength
		Chorus 3: In those who must strike
	Father	
	You who did not die like a king	
	Now is the time to strike	
	Give me your strength	
To kill Aegisthus		
	You will be honoured	
On my wedding day		
	Trapped and stabbed	
	Like a baby in a bath-tub!	
Trapped and stabbed		
In a net!		
Like a woman's hair-net!		
	Don't give up!	
We are alive!		
	And in our lives	
	You are alive!	
		Chorus 4: Words
		All: Words
		Chorus 1: Words are good
		Chorus 2: All in good time
		Chorus 5: Swords.
		Chorus 2: All in good time
		Chorus 6: Swords can be good
		Chorus 2: All in good time
		Chorus 3: Words can be good
		Chorus 5: But swords can be better
		Chorus 4: Now
		All: Now
	It is true.	
	It shall be done.	
	But	
	There are questions	
	Which in my mind	
	Demand an answer.	
	For instance	
	Why this?	
	Why these women?	
	What do they mean?	

Clytemnestra



MASK

At an early stage we decided to use masks for chorus and character parts. It may seem strange to adopt the mask for a modern performance of Greek tragedy which in other respects will be quite unlike an ancient theatrical occasion. However, we decided to use the mask for a number of reasons. Greek tragedy is already an alien experience for a modern theatre audience. The appearance of actors and chorus in masks was extremely off-putting for the first ten minutes or so of the performance. This alienating effect reminded the audience of the ritualised nature of Greek tragedy which never sets out to be realistic and to show actual persons on the stage. The audience was not asked to suspend their disbelief so much as to recognise it and to come to terms with it. Peter Hall, who directed *Oresteia* at the National Theatre in London, says that the mask is for the Greeks as the iambic pentameter is for Shakespeare. He means that they are both artificial theatrical devices which show to the audience that they are watching a play, not real life. The fact that we are more used to watching people on stage speaking poetry does not make it any less unrealistic. Tony Harrison, who has translated *Oresteia* and other Greek plays, has said that at crucial moments in the drama, when dreadful events occur from which we would naturally turn

away in horror, the eyes of the mask stay open. *Oresteia* is a play in which such dreadful things occur: human sacrifice, family murder and revenge attacks. These things may remind us of events that are happening in our world at the moment. Perhaps we should not turn away from them but continue to look, as the mask does.

The actors participated in making their masks, constructing them from papier maché or plaster, and in painting them. Rehearsal masks were used for all rehearsals from the beginning of the project and after an initial period of adjustment they were able to regard them as quite natural objects. The performance and rehearsal masks have now become very useful teaching objects, both for drama workshops and also for work in the Classics department to illustrate the effect of Greek and Roman drama on the audience. Even a short Latin sketch with a beginners' class is enhanced by getting the actors to wear the mask for their part.²



CHORUS

One great advantage for a school production is that the choruses for each part (the old men of Argos and the slave women) could accommodate both boys and girls. Many plays suitable for school productions do not have enough girls' parts for those who want to take part. Our decision to use masks meant that all who auditioned and were prepared to commit to the project could be given a part. In addition twice-weekly rehearsals meant that the first day could be devoted to Part One (Agamemnon) and the second to Part Two (Libation Bearers). Some actors committed to both parts, others only to one. All actors were used for all rehearsal time as the chorus is on stage throughout, and so there was none of the waiting around that actors have to endure until it is their turn to go on. Each actor was part of the chorus but individuals left the stage at an appropriate moment to change mask and costume for their character part. In this way everyone involved in the project had a major part to play, and this was a huge aid towards team-building.

How to treat the chorus is the major consideration for a modern production of a Greek tragedy. Peter Hall's productions for the National Theatre in London were a major influence here. He makes the chorus speak as one but dividing up the lines between individual voices. They must form an entity which moves and speaks as a single organism but one from which voices emerge singly. Each voice will pick up the sense from the previous one and pass it on to the next, so that a poetic meaning will emerge from the collective expression of the lines. The chorus must be an essential element of the play, not merely a scene divider and commentator. Peter Hall has wondered how often the audience have said to themselves in many productions of Greek Tragedy "Oh good, here comes the chorus." A successful production must provide a staging where the audience will look forward to the next chorus contribution and see it as a natural step forward in the development of the play. This was what we were aiming for in this show and after many hours of rehearsal with the choruses they began to pick up the idea and to

move as one. They could breathe together and react to the main characters with a single movement. But this took a long time to establish, and often each figure had to be individually placed within the group, although eventually each chorus member took the individual responsibility to place him/herself correctly and to help move others into position when they were not fully integrated into the group



The narrative passage of the sacrifice of Iphigeneia from Part 1 (Agamemnon).

En arpentant les couloirs du Nouveau Bâtiment primaire, on ne manquera pas d'y découvrir une plaque parmi les 15 apposées à l'occasion du 50ième anniversaire des E.E: celle de Jean de La Fontaine. Ecriture sobre, blanche sur fond bleu comme toute plaque de rue... un nom, une œuvre qui ont soudainement pris vie à l'occasion de la semaine française.



LA FONTAINE NOUS FUT CONTÉ...

MARIE PREVOT

Luxembourg I

Des dizaines de groupes en langue maternelle, en langue 2, en religion ou en morale ont ainsi découvert cet auteur du 17ième siècle, célèbre par ses fables.

A l'origine: une exposition ou plutôt une mise en scène par 2 classes francophones d'une dizaine de fables parmi les plus connues. Vitraux, grandes silhouettes de polystyrène, peluches, animaux naturalisés, dessins, collages, écrits divers, affiches...



d'une part, reproductions d'illustrations de Chagall, Oudry, Loukine et Touvay, nombreux livres en version originale, d'autres traduits, coin vidéo, coin audio, coin multimédia avec CD interactif d'autre part, ont permis de créer un espace à la fois ludique et créatif, un univers suffisamment varié pour permettre à chacun une approche personnelle en fonction de son âge, de sa maturité et de ses aptitudes en français.

Prolongement prévu : jouer des fables en version traditionnelle et en version moderne destinées à un public composé à la fois de francophones et de non francophones...

Gageons que M. de La Fontaine et ses fables resteront quelque temps dans les mémoires enfantines de notre école.

THE POLISH EDUCATION SYSTEM

Mrs. Mazur

- **Poland is a country in central Europe, covering an area of 312, 685 km² and thus being the 9th largest country in Europe.**
- **The population of Poland has reached 38.67 million, which accounts for 5.3% of the population of Europe and gives Poland the 8th position in respect of the number of inhabitants. At present, it is a country of young people, with upper 40% of the population aged 29 or below, out of whom, 20% have Master's Degrees.**
- the incapacity of the education system to adapt to the pace and scope of cultural and social changes;
- the necessity to adapt vocational education to the changing needs of the market economy;
- a crisis in the educational role of school resulting from the predominance of a transmission of information over the development of skills and personality; and the need to establish closer links between schools at all levels, the family, and the local community.

After the downfall of the communist regime in 1989, system transformations in Poland first took place mainly in the political and economic areas. In 1997 the coalition currently in power (formed by the Solidarity Electoral Action and the Union of Freedom) embarked on social reforms in the areas of education, healthcare and social insurance. These were followed by the reform of regional areas in 1998 and negotiations to introduce far-reaching transformations in Polish agriculture. Simultaneously, adjustments have been made in the army, and the law and quality standards have been reviewed to meet the requirements stemming from Poland's membership of NATO and its accession to the European Union.

In order to be effective, transformation of the State system should involve reform of the school system, in particular when the existing education system has a number of widely-known shortcomings. These shortcomings in Polish education system stemmed mainly from the neo-positivist concept of the school, dating from the beginning of the twentieth century. The most important factors underlying the necessity to implement a comprehensive reform of the whole education system have been:

- the need to adjust the school education legislation to the provisions of the new Constitution and the system reform of the State;
- unequal opportunities in access to education at all levels and the low percentage of pupils completing secondary and higher education;

Never before has the situation been more conducive to the introduction of a comprehensive reform, this coming about through the convergence of the following factors:

- the necessity to introduce changes resulting from the system reform of the State;
- the growing need to cope with the challenges related to Poland's integration with the European Union;
- a serious decline in the population of 6- to 7-year olds, which will reach its maximum in the years 2006-2008.

In view of the above-mentioned urgent needs and the favourable concurrence of many factors, a comprehensive reform has been undertaken to cover the following components:

- transformation of the education system structure from nursery school to doctoral studies, comprising introduction of a new school system in perspective of life-long learning;

- changes in methods of administration and supervision of education to adjust to the new State system;
- curriculum reform comprising introduction of core curricula as well as changes in organisation and methods of teaching;
- establishment of a system and procedures for external assessment and examinations;
- definition of the economic status of schools, as well as identification of sources and methods of financing schools;
- identification of qualification requirements for teachers and linking them with promotion paths and a system ensuring adequate remuneration.

Such a broadly-viewed comprehensive reform of the whole Polish education system should lead to:

- increased participation in secondary education, as well as a marked increase in the number of students;
- increased and equal opportunities in access to education at all levels;
- restored balance between the transmission of information and the development of skills and personality;
- extended autonomy for schools;
- promotion of the quality of teachers' performance through assessments and introduction of adequate salary differentials;
- improved financial condition of the education sector through increased state-budget outlays and schools' own income;
- establishment of links between the school, the family, and the local community;
- adjustment of the education system to life-long learning principles and ideas.

Being open, the new education system offers possibilities of transfer between various educational options and covers the whole cycle from the nursery school up to the doctoral degree, including continuing education. The curriculum for each cycle has been adjusted to appropriate stages in the psychological and physical development of children and teenagers.

At present, children begin their education in primary school at the age of 6, by a year-long pre-school preparation (the so-called "zero-form"). Pupils will then complete their secondary education at the

age of 18, thus terminating compulsory education. The structure of education at school and academic levels in highly-developed countries comprises three clear stages of school education and three stages of academic education. In Poland, primary school (7 years) is followed by lower secondary "gymnasium" (3 years) and higher secondary "lyceum" (3 years), and the three stages of academic education include bachelor's degree courses, master's degree courses and doctoral degree studies. This is the structure of the existing system presented in the figure below.

Primary school

Primary school lasts for 7 years: 1-year pre-school preparation, a 3-year cycle of integrated education and a 3-year cycle of block-based education.

Integrated education is based on the assumption that each pupil is the source of cognitive integration. At this stage, the primary task of the teacher is to help children understand the world, discover its unity and diversity and distinguish between the real and the imaginary worlds. Thus, the main subject is the world itself and not academic knowledge divided into specific areas. One of the principal aims underlying this approach is to enable pupils to discover their own cognitive motivation, form ability to establish emotional links and create a coherent image of the world, as well as ability to identify tasks and their own place in the living environment. At this stage, the pupil is primarily expected to learn more about, and to establish closer links with the local environment and its culture. Teachers are quite free to arrange daily and weekly timetables for lessons and inter-period breaks. In other words, they are now independent of the school bell.

The second educational cycle comprises Forms IV to VI. The role of the teacher at this stage of education is to present the world to the pupil in a way which combines synthesis and analysis. This image is revealed to the pupil during classes arranged in the following subject blocks:

- "Nature Studies", presenting the physical world, its structure and changes, as well as the various forms of life existing in the world;
- "Arts", presenting human culture: language, literature, music and arts, studied within a block where, if teachers are appropriately prepared, full integration of the educational contents is desirable;
- interchangeable "Technology" and "Informatics" classes, presenting the world of technology, including both the simplest and very complicated human products.

Block-based education does not include mathematics, physical education or religion.

Important areas of knowledge, having contents previously not classified within any traditional subject, are arranged into so-called educational paths. This approach ensures that such educa-

tional contents are actually covered in the teaching process and that this task may be entrusted to the teachers who are best prepared to handle it. The five existing educational paths comprise three areas of education, now generally recognised to be of priority and of key importance to society in the future. These are:

- health education and environmental education, designed to develop the child's sense of responsibility for himself/herself and his/her environment;
- reading- and multimedia- education which should develop the pupil's ability to collect independently, and to select consciously, any required information;
- social education, organised in three independent areas called "modules", intended to introduce the child into increasingly wider spheres of social life - from the family, and the region with its cultural heritage, to the homeland - enabling the child to find his/her own place in each of them.

With complete freedom to choose teaching approach within the educational paths, the school may use these paths as "experimental area" to test the latest achievements of modern teaching methodology at this educational stage.

Given its tasks, primary school should be located as close as possible to the child's home, and parents must have a decisive influence on the schoolwork.

Primary education cycle ends with a competence test, which does not serve to qualify the pupil for completion of this cycle, but provides all those in the educational process (pupils, parents and teachers) with information about achievements, and deficiencies to be rectified subsequently

Secondary school – lower level - Gimnazjum

Gymnasium is a compulsory, lower secondary non-specialised school, providing general education for pupils aged 13-16 in a 3-year cycle. A "showcase" for the reform, gymnasium serves as its flywheel or, in other words, as the key component supporting the achievement of its main aims, which are to improve the quality and to raise the level of education, by encouraging pupils to enter and complete secondary and higher education, and by ensuring more equal access to education, particularly for young people from rural areas and small towns.

Gymnasium provides general education at a basic level, organised by subjects representing the widest possible variety. The teaching process presents the world as "arranged" by individual disciplines. The pupil learns the language as well as concepts, theories and methods specific to a given discipline. He/she should then be able to co-ordinate all the knowledge acquired.

The areas of knowledge covered in the school subjects are supplemented with topics introduced under the so-called educational paths. In addition to those continued from primary school, the educational paths in gymnasium comprise new areas such as philosophy, European education, Polish culture vis-à-vis the Mediterranean civilisation, active participation in economic life and civil defence. With these topics arranged in educational paths, school headmasters have the possibility of selecting individual teachers or groups of teachers, who are best prepared to present them.

Gymnasium is considered to play a major role in compensating for educational inequalities for young people from smaller primary schools, or from schools inferior in terms of staff skills and teaching aids. With a change of school environment upon the completion of the sixth form, this may often be the right time for a gifted child to be introduced to a world in which education is a highly valued asset. Underperforming children, or those from a background not particularly conducive to their development should be rapidly provided with assistance in upgrading their knowledge and skills. The first form of gymnasium does, therefore, determine success in school and an educational future for a large number of young people. Consequently, a strong emphasis in this

form should be placed on compensatory classes. The third form of gymnasium is the stage, at which the decision is taken about the pupil's further education route: whether he/she will choose a longer or shorter path of education and whether he/she will be more inclined to enrol in general education or vocational training. A teacher who knows his/her pupils should be able to act as an adviser for them in this respect. Pupil completing his/her education in gymnasium should be assisted by the school in his/her choice of a further educational route, which means that teachers, and class teachers in particular, must be well prepared to act as advisers. The results of the final gymnasium examination may be used as additional guidance.

Secondary school – upper level – Liceum

Pupils, graduating from gymnasium at the age of 16, are able to choose between the following two options available in the system of education:

- a 3-year lyceum or 4-year vocational stream (technikum), leading to Matura (the final upper secondary school examination), whose graduates may either continue their education in a post-secondary (or more precisely, post-lyceum) school to acquire vocational qualifications or - having passed Matura - apply for admission to higher education, or take up employment;
- a 2-year vocational school, which prepares its pupils for a vocational examination.

With the new Polish education system offering various possibilities of transfer, having completed a vocational school a pupil may continue his/her education in:

- a supplementary lyceum which is a 2-year general education school preparing vocational school graduates for Matura.

The certificate of completion of a supplementary lyceum gives access to further education in most post-secondary schools. The Matura certificate opens the way to higher education

Post-secondary school

Post-secondary school should provide vocational education, based on the curriculum of lyceum. Its task is to provide students with vocational qualifications at the secondary level.

Applicants will be admitted to post-secondary school on the basis of a certificate of completion of lyceum or a Matura certificate. Such school will not provide general education, except physical education and a number of subjects directly linked to the occupation to be acquired. The programme of vocational training will comprise either a set of theoretical courses and practical classes, or training modules. Framework study plans will therefore need to be designed as very general guidelines.

The advantage of post-secondary schools is that their students may take a short route leading to vocational qualifications. The number of post-secondary schools is expected to multiply in the future in view of the fact that secondary vocational schools will be gradually closed down

Higher education institutions

The Minister of National Education supervises: 60 public higher education institutions (functioning on the basis of the Act on Schools of Higher Education, 1990), these consisting of of: 15 universities (including the Catholic University of Lublin), 18 technical universities, 5 academies of economics, 8 academies of agriculture, 8 teacher education schools, 1 academy of theology, 6 academies of physical education, as well as 136 non-public higher education schools, 14 public schools of higher vocational education and 36 non-public schools of higher vocational education. Other ministers are responsible for: 12 academies of medicine, 17 higher education schools of arts, and 2 merchant navy schools.

The organisation and functioning of Polish higher education institutions is based on the principles of self-governance and independence, these being reflected in the extensive powers of collective bodies (the Senate and the Faculty Board), which are elective and represent all interested groups. One-person bodies (the Rector and the Dean) are also elected, by a relevant procedure laid down by a given higher education institution in its statute.

In most institutions, these bodies are elected by the electoral college, which is a wide representation of staff and students.

The statute of a higher education institution comes into force, depending on the scope of its autonomy, either after its adoption by the Senate or after its approval by the Minister of National Education (or other competent minister). The Minister of National Education may refuse to approve the statute if it is not in agreement with legislation. The statute provides the basis for the autonomous and independent functioning of a higher education institution.

The new legislation, which has had an important role in shaping the map of public higher education institutions, is the Act on Schools of Higher Vocational Education (1997). It has provided the basis for the establishment of 14 schools located in smaller towns. Specialisations offered in these schools have been tailored to the needs of local labour markets. Schools of higher vocational education are set up with a strong support of local governments.

A major role in the higher education system is also played by non-public schools, this being confirmed by the steadily growing number of students enrolling in these institutions. At present, there are 136 non-public higher education institutions, established on the basis of the Act on Schools of Higher Education, and 36 non-public schools of higher vocational education. These schools mainly offer courses in economics, administration and management or teacher education, thus considerably extending the 'educational offer' of public higher education institutions.

Curriculum reform

All systemic and structural changes should support the curricular reform, which places the pupil in the centre of the school's activities. The foundations of curriculum reform at all educational levels are provided by the core curriculum. This is the main point of reference for the remaining components, as envisaged in the programme of school activities; these including curricula, requirement standards, methodological guides and textbooks.

Educational tasks common to all educational levels

The coherence of the curriculum reform is essential, among other reasons, for providing for the continuity of education between subsequent levels. This means that certain common features should be present in the core curricula for all educational levels. Such common elements include, in particular, general points which are defined in the preamble to the core curriculum for seven-form primary schools and gymnasiums and still valid in post-gymnasium schools. Among the various resulting requirements, the following are of special importance:

- a) Teachers should aim to support overall development of the pupil as the ultimate goal of education.
- b) In view of the above, it is particularly important to maintain another aim, relevant to all education levels, including post-gymnasium schools: that of harmonising the areas of teaching, skills development, and education. It is a combination of all these that ensures overall development of the pupil

The structure of core curricula

Core curricula for all educational activities are designed on the same basis - they specify educational aims, tasks of the school, contents and pupils' achievements. In order to ensure consistency between all core curricula, it is assumed that educational aims should indicate the direction of the pupil's development within the area specified in the core curriculum for a given subject. This will be seen against general tasks described in the preamble to the core curriculum for primary schools and gymnasiums. Educational aims imply specific responsibilities of teachers at the implementation level, the latter being described in the overview of the school's tasks. The direct subject of educational activities is, in turn, specified in the contents. From the viewpoint of the regulation concerning requirement standards, it is important that the guidelines include a description of tangible target achievements by the pupil.

The curricular reform has increased the scope of competence, freedom and responsibility of teachers and headteachers.

Teaching and educational activities of each school should be defined through:

- a) a school set of curricula, comprising all teaching activities of the school, while taking into account its educational dimension;
- b) an educational programme for the school describing all educational contents and activities implemented by all teachers.

As regards curricula for individual teaching activities, schools may implement either those developed independently by their teachers, or those approved by the Minister of National Education for use in schools. The curricula prepared by independent authors and approved by the Minister, indicate various ways of implementing educational tasks defined in the core curriculum. In order to be approved, such curricula must meet the requirements laid down in the relevant legal regulations.

The approach to curricula described above has encouraged a large number of authors to contribute to this area. As a result, teachers working in the reformed schools can choose from a wide range of curricula approved by the Minister of National Education for use in schools. New applications are still being submitted, and the proposed curricula are improving further, as those developing them draw on the experience of the first group of authors.

The long-term objective is to ensure that teachers may rely on their own professional skills to translate the tasks defined in the core curriculum into daily school practice, and that they steadily increase their contribution to curricula developed for the school. Training programmes, courses and post-graduate studies developing such skills are undertaken by almost all in-service teachers, and higher education schools which provide initial teacher training are changing their course programmes accordingly

School textbooks

The teacher is free to choose a textbook from a set approved by the Ministry of National Education. Schools are gradually introducing new textbooks especially designed for the new school system, based on the currently binding core curriculum and taking into account teaching and educational aims, as well as educational standards defined in this curriculum.

New publications make a greater use of new teaching and learning technologies, are better suited to the needs of the pupil and the teacher, and ensure a better balance between the three basic functions of a textbook, i.e. motivating, informing and practising.

The set of textbooks offered to schools is regularly adjusted to the structural changes in the school education system in accordance with the timetable of the reform. The latest set (presented for example during the educational books fair) comprises publications for block-based teaching and teaching within educational paths, as well as multimedia textbooks.

External assessment

The pupil's achievements upon completion of education in all types of schools are externally assessed. This comprises a competence test held in the final, i.e. sixth, form of the primary school, and an examination verifying skills and knowledge in the final, i.e. third, form of the gymnasium. The scope and level of the primary school test and the gymnasium examination, identical for all pupils, are defined in centrally fixed standards for examination requirements. Though neither the test nor the examination may end in failure, the results obtained by pupils are recorded in the school certificate.

Graduates of the vocational school may take an examination verifying their vocational qualifications or skills.

Eight Regional Examination Boards have been established with the task of organising and conducting tests, gymnasium examinations, Matura examinations and vocational examinations. Their activities are co-ordinated by the Central Examination Board accountable to the Minister of Education.

External examinations will help to ensure that:

- the school system does not produce any variations stemming from the different interpretation of the core curriculum by individual teachers;
- teachers enjoy a sense of security in their efforts to guide pupils towards target achievements indicated in the core curriculum.

Competence test in the final form of the primary school:

- GENERAL AND COMPULSORY
- INTERDISCIPLINARY – ALL TASKS BASED ON THE SAME THEME
- TAKEN IN APRIL
- DURATION: 60 MINUTES
- RESULTS GIVEN IN POINTS (MAXIMUM 40 POINTS)
- NO SELECTION FUNCTION
- NO RELEVANCE FOR GRADUATION

Examination verifying skills and knowledge in the final form of the gymnasium:

- A CROSS-SUBJECT EXAM CONSISTING OF TWO PARTS: ARTS AND SCIENCE
- TAKEN IN APRIL
- GENERAL AND COMPULSORY
- DURATION: EACH PART 120 MINUTES
- RESULTS GIVEN IN POINTS (MAXIMUM 50 POINTS FOR EACH PART)
- NO RELEVANCE FOR GRADUATION
- RESULTS RELEVANT FOR RECRUITMENT TO UPPER SECONDARY SCHOOLS

Matura exam ending secondary education:

- NOT COMPULSORY
- WRITTEN AND ORAL EXAMS (depending on the subject)
- TAKEN IN APRIL AND MAY
- 3 OBLIGATORY SUBJECTS
- UP TO 3 ADDITIONAL SUBJECTS
- TWO LEVELS AVAILABLE: BASIC AND ADVANCED
- RESULTS GIVEN IN PERCENTAGE FOR EACH TEST
- 30% OF BASIC LEVEL NECESSARY TO PASS
- NO RELEVANCE FOR GRADUATION
- RESULTS RELEVANT FOR RECRUITMENT TO HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (THEY ALSO DETERMINE STUDENTS' CHOICE OF SUBJECTS AND LEVEL OF EXAM)

Teachers

The status of the teaching profession in Poland is defined in a special act of January, 26th, 1982, referred to as the Teachers' Charter. It applies to all educational staff employed in the units belonging to the public school education sector, with a few selected provisions applicable also to teachers in non-public schools.

Responding to social pressure, the Ministry of National Education drafted a bill introducing fundamental changes to the Teachers' Charter. The amendment of the Teachers' Charter was adopted by the Parliament in 2000. The key element underlying changes in this area is a new definition of teacher status, opening the way for real promotion, as well as substantial pay rises compared to public sector employees of other professions. Promotion requires the upgrading of qualifications, and pay rises are tied to the teaching post category (see below) and teaching performance. The change of the teacher's status appears therefore to be closely linked with the fundamental aim of the education system reform, which is the improvement of the quality of teaching and education. Consequently, the amended Teachers' Charter is an integral part of the education reform and, simultaneously, a major element determining the success of the reform as a whole.

Categories in a teaching career

The following four categories of teaching posts are established in the Teachers' Charter:

- trainee teacher,
- contracted teacher,
- appointed teacher,
- chartered teacher.

Chartered teachers with an outstanding record may also be awarded the title of honorary school education professor.

The teacher may be promoted to a given category if he/she:

- holds required qualifications;
- has completed a practical placement which ended with a favourable assessment of his/her achievements (the placement is based on the individual skill development programme);
- has been accepted by the selection committee or, in the case of the contracted teacher, has passed an examination held by an examination board.

Remuneration system

The new Teachers' Charter establishes new rules for the remuneration of teachers, as well as a new mechanism for the State to guarantee the availability of funds for their salaries. The average salaries for teachers classified in individual categories are calculated on the basis of the average salary of the trainee teacher, fixed at a level of 82% of the base amount which serves to calculate salaries for civil servants. This is a fixed mechanism for the annual revaluation and rise of teachers' salaries, identical to that for other parts of the public sector.

The average salaries for teachers classified in the remaining categories will be calculated as the following percentages of the average salary of the trainee teacher (target percentages to be achieved gradually)

- contracted teacher: 125%,
- appointed teacher: 175%,
- chartered teacher: 225%.

As an important change, the new remuneration system introduces a different division of powers concerning pay regulations. The powers of the Minister of National Education are limited to fixing the minimum rates of basic pay, whereas the rates for bonuses or allowances (except the allowances for the period of service and for work in rural areas, which are directly fixed by the law) and the rules for granting these will be determined by the body responsible for the administration and management of a given school.

Working time

According to the Teachers' Charter, the working time of the teacher may not exceed 40 hours per week. This workload includes the minimum teaching load, which ranges from 15 to 30 hours depending on the post. The minimum teaching load for the basic group of teachers (in all types of schools) is 18 hours per week. At the teacher's request, his/her weekly workload may now comprise up to 27 hours per week, with any increase in the workload implying a proportionally higher salary.

The school year calendar is organised as follows:

- Beginning of the school year: September, 1st.
- Christmas holidays: from December, 22nd or 23rd to 31st.
- Easter holidays: from Maundy Thursday to the Tuesday following Easter.
- Winter holidays: two weeks in the period between mid-January and the end of February. Dates are fixed by the heads of the local school education authorities.
- End of the school year: between 19 and 25 June.
- "100 Days Before", a traditional all-night students' party organised 100 days before Matura
- Test in the primary school in the beginning of April
- Exam in the lower secondary school in the end of April
- Matura exam from the middle of April (oral part) and throughout the whole of May (written part)



MATURA EXAM

ORAL (compulsory)	POLISH		FOREIGN LANGUAGE		+		MINORITY LANGUAGE (if chosen)	
			BASIC	EXTENDED				
WRITTEN (compulsory)	POLISH		FOREIGN LANGUAGE		CHOSEN SUBJECT		MINORITY LANGUAGE (if chosen)	
	BASIC	EXTENDED	BASIC	EXTENDED	BASIC	EXTENDED	BASIC	EXTENDED
CHOSEN EXAMS (no more than three)	?		?		?			
	EXTENDED		EXTENDED		EXTENDED			

Evaluation in primary school (Szkoła podstawowa)

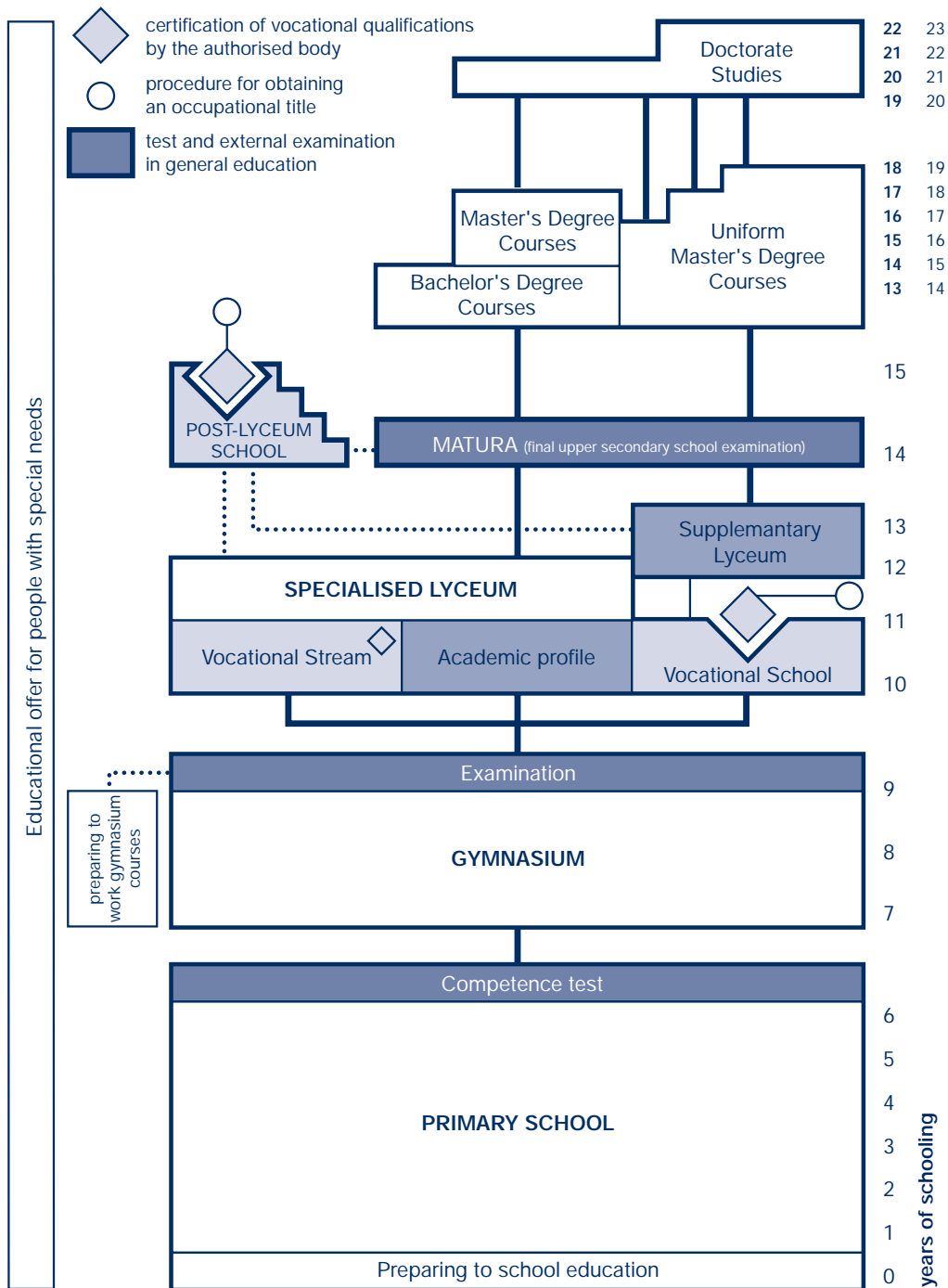


Exam in lower secondary school (Gimnazjum)



Matura Exam after upper secondary school (Liceum)

THE NEW EDUCATIONAL SYSTEM



BAC 2004

EUROPÄISCHE ABITURPRÜFUNG 2004

EUROPEAN BACCALAUREATE 2004

BACCALAUREAT EUROPEEN 2004

Zur Abiturprüfung 2004 stellten sich insgesamt **1.129** Schüler der Europäischen Schulen von Bergen, Brüssel I, Brüssel II, Brüssel III, Culham, Karlsruhe, Luxemburg, Mol, München und Varese. Von diesen Kandidaten bestanden **1.108** d.h. **98,14 %**.

Für die einzelnen Schulen ergaben sich folgende Ergebnisse:

In all 1 129 candidates from the European Schools in Bergen, Brussels I, Brussels II, Brussels III, Culham, Karlsruhe, Luxembourg, Mol, Munich and Varese sat the 2004 Baccalaureate examination. Of these candidates, **1 108** passed or **98.14 %**. The results by School are given below:

Au total **1.129** candidats des Ecoles européennes de Bergen, Bruxelles I, Bruxelles II, Bruxelles III, Culham, Karlsruhe, Luxembourg, Mol, Munich et Varese se sont présentés aux épreuves du Baccalauréat 2004. De ces candidats, **1.108** ont été reçus, c'est-à-dire **98,14 %**.

Voici les résultats par Ecole:

	Zahl der Kandidaten Number of candidates Nombre de candidats	Nicht bestanden Failed Refusés	Bestanden Passed Reçus
Bergen	44	1	43
Bruxelles I	148	-	148
Bruxelles II	175	2	173
Bruxelles III	196	5	191
Culham	50	-	50
Karlsruhe	85	3	82
Luxembourg	217	8	209
Mol	43	1	42
Munich	84	1	83
Varese	87	-	87
TOTAL	1.129	21	1.108

BESTANDEN - PASSED - REÇUS

Bergen

DE	DA	EL	EN	ES	FI	FR	IT	NL	PT	SV	TOTAL
2(2)	-	-	10(10)	-	-	8(9)	7(7)	16(16)	-	-	43(44)

Bruxelles I

DE	DA	EL	EN	ES	FI	FR	IT	NL	PT	SV	TOTAL
19(19)	16(16)	-	25(25)	17(17)	-	51(51)	20(20)	-	-	-	148(148)

Bruxelles II

DE	DA	EL	EN	ES	FI	FR	IT	NL	PT	SV	TOTAL
26(26)	-	-	33(34)	-	10(10)	32(32)	19(19)	23(24)	25(25)	5(5)	173(175)

Bruxelles III

DE	DA	EL	EN	ES	FI	FR	IT	NL	PT	SV	TOTAL
22(23)	-	33(34)	45(45)	15(16)	-	46(48)	-	30(30)	-	-	191(196)

Culham

DE	DA	EL	EN	ES	FI	FR	IT	NL	PT	SV	TOTAL
14(14)	-	-	16(16)	-	-	13(13)	6(6)	1(1)	-	-	50(50)

Karlsruhe

DE	DA	EL	EN	ES	FI	FR	IT	NL	PT	SV	TOTAL
27(29)	-	-	21(22)	-	-	16(16)	15(15)	3(3)	-	-	82(85)

Luxembourg

DE	DA	EL	EN	ES	FI	FR	IT	NL	PT	SV	TOTAL
37(38)	13(13)	9(10)	40(40)	11(11)	3(3)	45(48)	17(18)	16(16)	16(18)	2(2)	209(217)

Mol

DE	DA	EL	EN	ES	FI	FR	IT	NL	PT	SV	TOTAL
6(6)	-	-	-	-	-	10(11)	3(3)	23(23)	-	-	42(43)

Munich

DE	DA	EL	EN	ES	FI	FR	IT	NL	PT	SV	TOTAL
36(37)	-	-	24(24)	-	-	9(9)	7(7)	7(7)	-	-	83(84)

Varese

DE	DA	EL	EN	ES	FI	FR	IT	NL	PT	SV	TOTAL
23(23)	-	-	17(17)	-	-	15(15)	23(23)	9(9)	-	-	87(87)

TOTAL

DE	DA	EL	EN	ES	FI	FR	IT	NL	PT	SV	TOTAL
212(217)	29(29)	42(44)	231(233)	43(44)	13(13)	245(252)	117(118)	128(129)	41(43)	7(7)	1.108(1.129)

(entre parenthèses) = Zahl der Kandidaten - Number of candidates - Nombre de candidats

Editor: Ph.D. Kari Kivinen

ADDRESS:

**Bureau du Secrétaire général du Conseil
supérieur des Ecoles européennes
Commission européenne
Bâtiment J II, 30 - 2ème étage
B-1049 Bruxelles, Belgique**

**Tél.: (32/2) 295.37.46
Email: panorama@eursc.org**

Layout: www.morris-chapman.com
Photos: René et Laurent VANDER EYCKEN.
Print: JONA
