

COMMUNAUTÉ
EUROPÉENNE
DE L'ÉNERGIE
ATOMIQUE

PARLEMENT EUROPÉEN

DOCUMENTS DE SÉANCE

1966 - 1967

7 MARS 1966

DOCUMENT 8

COMMUNAUTÉ
EUROPÉENNE
DU CHARBON
ET DE L'ACIER

Rapport

fait au nom de la commission de la recherche et de la culture

sur

les écoles européennes et leur
développement

Rapporteur: M. Hans Merten

ÉDITION DE
LANGUE FRANÇAISE

En sa séance du 24 mars 1965, le Parlement européen a renvoyé à la commission de la recherche et de la culture la proposition de résolution présentée par M. Seifriz, au nom du groupe socialiste, relative à la création d'écoles européennes préparant aux études de niveau universitaire (doc. 17, 1965-1966).

La commission de la recherche et de la culture a examiné cette proposition de résolution à l'occasion des réunions des 5 et 25 mai, 28 octobre, 2 décembre 1965 et 3 février 1966.

M. Hans Merten a été désigné comme rapporteur lors de la réunion du 25 mai 1965.

La commission de la recherche et de la culture a entendu sur le sujet faisant l'objet de ses délibérations les avis des directeurs des écoles européennes de Luxembourg et de Bruxelles, ainsi que ceux des représentants des trois Communautés auprès du Conseil supérieur des écoles européennes; elle a également pris connaissance des observations présentées par le corps professoral de l'école européenne de Bruxelles et par les représentants des comités de parents d'élèves des écoles européennes de Luxembourg et de Bruxelles.

Le 3 février 1966 la commission a visité l'école européenne de Bruxelles.

Le rapporteur s'est rendu à l'école européenne de Luxembourg, ainsi qu'à celle fonctionnant à Varèse au Centre commun de recherches nucléaires d'Ispra (Italie).

Le présent rapport a été adopté, à l'unanimité, lors de la réunion du 3 février 1966.

Étaient présents: MM. Schuijt, vice-président, Merten, vice-président et rapporteur, Seifriz, invité par le président, en sa qualité d'auteur de la proposition de résolution en cause, Alric, Battaglia, Berkhouwer, Berthoin, Carcassonne, Catroux (suppléant M. Bernasconi), Charpentier, Van Hulst, Marengi, Martino Ed. (suppléant M. Carcaterra), Memmel, Merchiers (suppléant M. De Clercq), Moreau de Melen, Oele, Poher, Scarascia Mugnozza, Vals, Vendroux et Wohlfart (suppléant M. Seuffert).

Sommaire

Introduction — Création, structure, résultats et problèmes des écoles européennes	3	1. Les difficultés scolaires des enfants de familles établies à l'étranger	18
a) Origine et développement des écoles européennes	3	2. Les avantages d'un système d'écoles européennes liées les unes aux autres sur des écoles privées ou bilatérales et internationales	19
b) La structure administrative des écoles européennes	5	c) Les conditions qui doivent être remplies pour qu'une localité puisse être retenue comme siège d'une école européenne	20
c) Appréciation des résultats obtenus par les écoles européennes	6	d) Faut-il créer des écoles européennes dans les pays tiers?	20
d) Problèmes auxquels les écoles européennes doivent faire face	6	e) Les écoles européennes, facteurs d'une plus grande mobilité des cadres techniques, commerciaux et scientifiques	21
1. Ratification du statut et du protocole	6		
2. Le statut du représentant du Conseil supérieur, président du conseil d'administration des écoles européennes ...	7		
3. L'institutionnalisation des commissions d'inspection	7		
4. Le financement des écoles européennes relevant des instituts du Centre commun de recherche nucléaire	7	Chapitre II — La création d'écoles européennes en dehors des sièges des institutions communautaires	22
5. Problèmes d'ordre pédagogique	9	a) Écoles communautaires, écoles européennes ou écoles internationales	22
6. La création d'un institut pédagogique des écoles européennes	15	b) Écoles européennes et Conseil de l'Europe	23
Chapitre I — Les besoins éventuels en écoles européennes dans les États membres de la Communauté	15	c) „Écoles pour étrangers” ou „écoles de rencontre”. La question de la participation des ressortissants du pays d'accueil	24
a) La contribution que les écoles européennes peuvent apporter au renforcement de l'idée européenne dans l'enseignement scolaire général	16	d) Écoles ordinaires et internats	25
1. L'Europe en tant que matière d'enseignement des écoles générales	16	Chapitre III — La structure juridique possible des écoles européennes qui ne sont pas établies au siège d'institutions européennes.	25
2. L'europanisation de l'enseignement des écoles ordinaires	17	a) Le protocole concernant la création d'écoles européennes	25
b) La création des écoles européennes solution aux problèmes cruciaux des nombreuses familles ne résidant pas dans leur pays d'origine	17	b) Nécessité d'une initiative de la part des parents et des communes intéressés	26
		c) Les pouvoirs de décision du Conseil supérieur	27

d) La contribution financière des États membres	27	munauté dans le cadre de la fusion des traités	29
e) Accord sur la participation d'élèves des pays tiers aux quatre sections linguistiques et sur la création éventuelle de nouvelles sections linguistiques	28	Conclusions :	
f) Conclusion d'accords de financement avec des États tiers et des institutions privées	29	a) Parallélisme entre les écoles européennes et l'université européenne	30
g) La question des rapports institutionnels entre les écoles européennes et la Com-		b) Les écoles européennes, modestes facteurs de politique culturelle européenne commune	30
		Proposition de résolution	31

Monsieur le Président,

La commission de la recherche et de la culture se rallie à la proposition de résolution relative à la création de nouvelles écoles européennes (doc. 17, 1965-1966) que M. Seifriz a présentée au nom du groupe socialiste. Elle propose d'adopter cette résolution telle qu'elle figure en annexe au présent rapport. Dans celui-ci elle se propose de donner quelques éclaircissements sur les avantages que l'on peut attendre de la création d'écoles européennes et sur les conditions qui doivent être remplies lorsqu'on envisage d'en installer une dans une localité qui n'est pas le siège d'institutions de la Communauté.

Introduction - Création, structure, résultats et problèmes des écoles européennes

1. La proposition visant à étendre le système des écoles européennes au-delà du cadre des six établissements actuels a une double origine. Tout d'abord, on a constaté qu'une solution satisfaisante a été trouvée au problème pédagogique et d'organisation fort complexe qui consiste à dispenser un enseignement adéquat aux enfants d'un groupe de fonctionnaires appartenant à six pays différents. En second lieu, on a constaté que, dans bien des localités de la Communauté, un problème identique — qui ne se limite pas aux enfants des seuls fonctionnaires — se pose.

Nous sommes donc tout naturellement amenés à exposer brièvement dans ce rapport les expériences qui ont été faites jusqu'à présent avec les écoles européennes sans passer aucunement sous silence les problèmes qui se posent encore.

a) Origine et développement des écoles européennes

2. On sait que la création des écoles européennes est la réponse pratique à un besoin urgent. Là réside sans aucun doute aussi le secret de leur réussite. C'est l'association des parents, fondée par les fonctionnaires de la Haute Autorité et de la Cour de justice de la C.E.C.A., qui

créa en 1953, à Luxembourg, la première école européenne qui avait d'abord le statut d'une école privée.

Par la suite, cette première école a été prise en charge par les États membres. Dès sa création on s'aperçut que l'on bénéficiait d'un grand avantage, à savoir que le nombre des enfants en âge scolaire, pour lesquels l'école devait être développée, était relativement élevé. Après une courte période de démarrage, la décision fut prise de subdiviser l'école en quatre sections linguistiques, une pour chaque langue officielle de la Communauté. C'est ce qui a permis de donner à chaque enfant une instruction dispensée, pour l'essentiel, dans sa langue maternelle et d'appliquer le principe de la priorité absolue de la langue maternelle dans ces écoles.

3. Les élèves de l'école européenne échappent ainsi au sort réservé à bon nombre d'enfants qui sont obligés de fréquenter à l'étranger une école du pays ou même une école internationale où leur langue maternelle n'est pas utilisée comme langue de base. Nous ne parlerons pas ici des difficultés d'ordre psychologique et pédagogique devant lesquelles ces enfants se trouvent placés. En règle générale, les parents n'ont d'autre choix que d'envoyer leurs enfants dans un internat de leur pays d'origine et de rompre ainsi les liens familiaux, solution à laquelle souvent ils ne se résignent que quand ils ne peuvent pas faire autrement.

En revanche, les écoles européennes offrent aux enfants non seulement tout ce que peuvent leur offrir leurs écoles nationales mais aussi certains avantages inhérents au caractère européen de ces écoles.

Le principal avantage que les enfants retirent de la fréquentation d'une école européenne est sans aucun doute que dans une atmosphère européenne ils peuvent apprendre d'autres langues dans de meilleures conditions que dans les écoles de leur pays d'origine où ils ne sont pas journellement en rapport avec des enfants appartenant à d'autres groupes linguistiques. En outre, l'atmosphère européenne de l'école donne à l'élève l'occasion d'enrichir sa personnalité du fait que, outre les matières traditionnellement enseignées dans son propre pays, il peut appren-

dre à mieux connaître la culture des autres pays membres de la Communauté. Ces avantages ne peuvent être assurés que là où les sections linguistiques sont réunies dans une seule communauté scolaire.

4. Certains prétendent que les enfants qui fréquentent les écoles européennes risquent de devenir des étrangers dans leur propre pays. Ceux qui défendent cette thèse, d'une part, sous-évaluent notablement l'influence que peut exercer le pays d'origine et, d'autre part, surestiment l'ascendant que prend l'école par rapport au cercle familial.

Soulignons cependant tout particulièrement que dans les années à venir, tous les États membres auront de plus en plus besoin de nationaux connaissant la langue et la culture des pays voisins. C'est ainsi que les diplômés des écoles européennes pourront dans leur pays d'origine assumer des fonctions particulièrement importantes, soit dans une activité d'intermédiaire, en tant qu'interprète par exemple, soit dans toute autre situation où il importe d'être familiarisé avec la vie dans les pays voisins. D'un point de vue purement national également, le fait qu'un nombre croissant de ressortissants aient une expérience personnelle des pays voisins représente un avantage.

5. Les écoles européennes présentent certaines particularités structurelles grâce auxquelles les élèves apprennent plus facilement à connaître la langue et la culture des pays voisins. Ces caractéristiques sont les suivantes :

Premièrement, l'atmosphère de l'école, nous l'avons déjà dit, est tout entière européenne. Les récréations, les excursions et les voyages scolaires, les manifestations extra-scolaires telles que les concerts, les représentations théâtrales, etc., ont un caractère européen, c'est-à-dire, qu'ils fournissent aux élèves des diverses sections linguistiques l'occasion d'entretenir des contacts constants.

Deuxièmement, les écoliers reçoivent dès le début de la scolarité, c'est-à-dire, dès l'âge de six ans, un enseignement dans ce qu'il est convenu d'appeler la « deuxième langue de base ». En règle générale, pour les enfants allemands, italiens et néerlandais cette deuxième langue de base est le français, pour les écoliers français c'est l'allemand. L'enseignement de cette langue au cours du cycle primaire est assez poussé pour que dans le cycle secondaire, elle puisse servir de langue de base pour l'enseignement de certaines disciplines.

Troisièmement, de la première année du cycle primaire jusqu'à l'examen de fin d'études, les enfants des différentes sections linguistiques ont des cours en commun, les « cours européens », dans les disciplines suivantes: musique, dessin, travaux manuels et éducation physique.

Quatrièmement, au cours du cycle secondaire les écoliers reçoivent, dans certaines matières, un enseignement dans la « deuxième langue de base » laquelle, nous l'avons déjà dit, a été apprise au cours du cycle primaire. Ces matières sont, en particulier, l'histoire, la géographie, l'histoire de l'art, ainsi que les disciplines propres à la section économique et scientifique telles que les sciences administratives, les sciences économiques, etc. Les matières de base continuent à être enseignées dans la langue maternelle (outre la langue maternelle, ces matières comprennent : les langues mortes, la philosophie, les mathématiques, la physique, la chimie, la biologie et l'instruction civique).

C'est dans ces quatre points que résident les « traits européens » de l'enseignement dispensé dans les écoles européennes.

6. Les langues que chaque écolier apprend dépendent de la langue de base pour laquelle ses parents auront opté. A l'école européenne, les parents ont le choix entre les sections suivantes :

- latin-grec,
- latin-langues modernes,
- latin-mathématiques-sciences,
- langues vivantes- mathématiques-sciences,
- sciences sociales et économiques.

Dans toutes les sections, le latin est enseigné à partir de la deuxième année du cycle secondaire (qui commence, à la différence de ce qui se passe dans certains pays, après cinq années de cycle primaire) ; l'anglais est enseigné à partir de la troisième année. A cela s'ajoutent le grec, à partir de la quatrième année de la section gréco-latine et, à partir de la même année de la section moderne, une troisième langue officielle de la Communauté (outre la langue maternelle et la « deuxième langue de base »). Notons, pour être complet, que les enfants belges d'expression française reçoivent des cours complémentaires de néerlandais quelle que soit la section qu'ils choisissent et que, conformément au régime en vigueur dans leur pays d'origine, les enfants néerlandais doivent en tout cas apprendre l'anglais, le français et l'allemand.

Tout cela semble quelque peu compliqué. On peut cependant résumer le système en disant que tout se passe comme dans le pays d'origine si ce n'est que les enfants apprennent, en plus, la « deuxième langue de base » et cela à partir de l'âge de six ans.

7. Nous ne parlerons pas ici des autres disciplines bien que les écoles européennes puissent, à plus d'un titre, être proposées en exemple aux écoles nationales. C'est ainsi que — si votre rapporteur peut se permettre cette remarque — l'enseignement de la philosophie et de l'instruction civique, tel qu'il est donné dans les écoles

européennes, pourrait servir de modèle aux écoles allemandes où, pour ces deux matières, il n'a pas encore été trouvé de solution acceptée par tous.

b) *La structure administrative des écoles européennes*

8. Lorsque d'école privée de l'association des parents fonctionnaires de la C.E.C.A., l'école européenne de Luxembourg fut transformée en école publique, elle fut dotée de la personnalité juridique dans les six pays membres.

Son fondement juridique est le statut de l'école européenne, du 12 avril 1957, qui se présente sous la forme d'un accord que doivent ratifier les gouvernements des six États membres. En annexe à ce statut, un règlement portant organisation du baccalauréat européen a été signé le même jour.

Le statut prévoit la création d'un Conseil supérieur, constitué par les ministres compétents des États membres. Ce Conseil est secondé, en matière pédagogique, par deux conseils d'inspection ⁽¹⁾ et, en matière administrative, par un conseil d'administration. L'école européenne est dirigée par un directeur.

9. Les dépenses courantes de l'école européenne de Luxembourg sont couvertes de la manière suivante : les coûts afférents aux traitements de base du personnel enseignant sont couverts par le pays d'origine des divers enseignants, les dépenses courantes de fonctionnement sont prises en charge par les gouvernements des États membres selon une clé de répartition déterminée. En outre, l'école européenne de Luxembourg a conclu un accord avec la Haute Autorité de la C.E.C.A. aux termes duquel celle-ci s'engage à prendre à sa charge environ la moitié des dépenses courantes de l'école.

En contrepartie, la Haute Autorité dispose d'un siège et d'une voix dans le Conseil supérieur et dans le conseil d'administration de l'école européenne de Luxembourg. Pour plus de précisions on se reportera au paragraphe 96 du présent rapport.

10. Lorsque, après la création de la Communauté économique européenne et de la Communauté européenne de l'énergie atomique, il devint nécessaire d'assurer l'éducation des enfants des fonctionnaires et des chercheurs établis à Bruxelles ainsi que dans les localités où le Centre commun de recherche nucléaire avait créé des instituts de recherche nucléaire on décida de reprendre en entier le système qui avait fait ses

⁽¹⁾ Un conseil pour le cycle primaire et la section enfantine et un conseil pour le cycle secondaire.

preuves à Luxembourg. Les six États membres signèrent le 12 avril 1957 un

« Protocole concernant la création d'écoles européennes établi par référence au statut de l'école européenne signé à Luxembourg ».

11. C'est ainsi que six écoles relèvent maintenant du même Conseil supérieur et des mêmes conseils d'inspection. Ces six écoles comptent le nombre d'écoliers suivants :

Écoles	Nombre d'écoliers	
	Année scolaire 1964-1965	Année scolaire 1965-1966
Luxembourg	1.451	1.534
Bruxelles	1.730	1.792
Varese	959	1.059
Mol	704	784
Karlsruhe	227	294
Bergen	69	129
Total	5.140	5.592

12. Il est évident que les petites écoles de Karlsruhe et Bergen doivent faire face à certains problèmes qui ne se posent pas dans les grandes écoles. Les écoles créées pour les instituts d'Euratom se heurtent à quelques problèmes particuliers d'ordre administratif dont nous parlerons plus en détail dans le cadre de ce rapport.

13. Il suffira de souligner ici que les écoles européennes ne sont pas une institution des Communautés européennes mais une institution des six États membres. Elles ont leur propre personnalité juridique et n'ont conclu que des accords financiers avec les Communautés européennes.

Le Conseil supérieur est un conseil de ministres au même titre que le Conseil de ministres des Communautés. En matière pédagogique et budgétaire, il arrête ses décisions (article 10 du statut) à l'unanimité ; en matière administrative, ses décisions sont prises à la majorité des deux tiers. Chacun des États contractants dispose d'une voix.

14. L'aspect communautaire de la structure administrative réside dans le fait que les Communautés qui ont conclu un accord financier avec le Conseil supérieur obtiennent un siège et une voix dans ce Conseil et dans les services administratifs, et dans le fait que le Conseil supérieur désigne un « représentant du Conseil supérieur » qui est en même temps « président des conseils d'administration » des six écoles.

Le « représentant du Conseil supérieur » :

- a) Assure les relations avec les parties contractantes entre les sessions du Conseil supérieur ;
- b) Contrôle l'application des décisions de celui-ci ;
- c) Représente de droit l'école ;
- d) Préside le conseil d'administration (art. 12 du statut).

Le conseil d'administration de chacune des écoles se compose, outre du représentant susmentionné du Conseil supérieur qui en assume la présidence, du directeur, de deux membres du corps enseignant, de deux représentants des associations de parents agréées et de représentants des exécutifs des Communautés européennes qui participent au financement de l'école en cause et éventuellement des représentants des organisations ou institutions intergouvernementales avec lesquelles le Conseil supérieur aurait négocié un accord (article 4 du protocole).

c) *Appréciation des résultats obtenues per les écoles européennes*

15. Avant d'aborder les quelques problèmes que l'on ne pourrait passer sous silence lorsque l'on envisage de donner une certaine extension au système des écoles européennes, votre rapporteur se propose de donner brièvement une appréciation des résultats obtenus jusqu'à présent par ces écoles.

Les écoles européennes apportent une solution toute nouvelle, mais extrêmement heureuse au problème particulier que pose l'éducation des enfants d'un grand nombre de fonctionnaires appartenant à des groupes linguistiques différents.

Entre les intérêts nationaux et européens un solide équilibre s'est établi ; en témoignent, d'une part, la priorité absolue accordée à la langue maternelle, d'autre part, l'accent mis sur l'enseignement des langues étrangères et la connaissance de la culture des autres pays grâce aux contacts entre les élèves, aux « cours européens » et à l'enseignement dispensé en partie dans la langue étrangère par des professeurs dont c'est la langue.

Le baccalauréat européen qui, dans l'intervalle, a été obtenu par plusieurs promotions d'étudiants, est reconnu de droit dans les six États membres de la Communauté ainsi qu'en Autriche, en Grande-Bretagne et en Suisse.

Les écoles européennes permettent d'éviter à la plupart des enfants des fonctionnaires (à part un nombre fort restreint qui ne parviennent pas à satisfaire aux exigences qu'on leur

impose au point de vue linguistique) de devoir se séparer de leur famille pour aller fréquenter des écoles nationales ou des écoles du pays d'accueil qui leur imposeraient au point de vue linguistique des exigences auxquelles ils ne pourraient satisfaire.

Relevant d'une conception uniforme, les écoles européennes présentent l'avantage que, par exemple, lorsque le père est déplacé de Luxembourg à Bruxelles ou de Bruxelles à Varese, les enfants n'ont aucune difficulté d'adaptation. Lors du retour dans le pays d'origine, ces difficultés sont réduites au minimum et ne dépassent pas celles qu'un élève éprouverait, par exemple, en passant d'un Land allemand dans un autre. Les difficultés que rencontrent les enfants qui commencent à fréquenter l'école européenne à un âge déjà plus avancé sont sensiblement moins grandes que celles qu'ils rencontreraient s'ils devaient s'inscrire dans une école du pays d'accueil ou dans des écoles internationales établies dans d'autres localités.

Ainsi, l'idée européenne et la connaissance de l'Europe progressent à grands pas sans que les enfants oublient leur pays d'origine ou leur langue maternelle.

Expérience tentée initialement pour répondre à un besoin urgent, pour donner une solution pratique à un problème pratique, l'école européenne doit être considérée à l'heure actuelle comme un des éléments de l'unité européenne qui, plus qu'aucun autre, autorise l'optimisme en ce qui concerne l'Europe.

On peut donc en toute logique envisager d'exploiter ces expériences favorables dans d'autres localités où, si l'on ne trouve pas de fonctionnaires des Communautés européennes, il y a néanmoins un nombre suffisant de ressortissants des États membres de la Communauté qui y résident pour d'autres motifs.

Votre commission est satisfaite de pouvoir constater que, pour les hauts fonctionnaires et les directeurs des écoles européennes, la proposition de résolution de M. Seifriz non seulement confirme le succès de leur travail mais elle est une heureuse initiative et recevra leur appui sans réserves.

d) *Problèmes auxquels les écoles européennes doivent faire face*

1. *Ratification du statut et du protocole*

16. L'école européenne de Luxembourg existe depuis 1953, celle de Bruxelles depuis 1958. On a donc été étonné d'apprendre que l'acte de ratification sur lequel elles se fondent n'avait pas encore été déposé par tous les États membres de la Communauté à la fin de l'année 1965. En effet, la république fédérale d'Allemagne n'a pas encore déposé les instruments de ratification.

Comme le statut entré en vigueur au moment du dépôt du quatrième instrument de ratification et que, antérieurement déjà, il fut mis en application à titre provisoire, il ne s'agissait là que d'une formalité.

Votre commission considère comme étant de bon augure pour sa proposition le fait que la République fédérale d'Allemagne ait déposé les instruments de ratification le 2 décembre 1965, c'est-à-dire le jour même où votre commission discutait à Bruxelles de ce rapport.

Ce qui est plus grave, c'est que jusqu'à présent le « protocole » n'a encore été ratifié que par l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas. Il est vrai qu'à l'époque un deuxième protocole a été signé, qui se rapportait à la mise en vigueur provisoire du premier et qui a permis de rendre ce dernier applicable, à titre temporaire, à partir du 1^{er} septembre 1960. Mais il y a là plus qu'une formalité, surtout lorsqu'on considère que l'extension du système des écoles européennes exigera la modification du protocole non encore ratifié. Aussi votre commission est-elle d'avis que les États membres qui n'ont pas encore ratifié le protocole devraient réparer cette omission dans les meilleurs délais et que le Parlement européen devrait lancer un appel en ce sens aux gouvernements intéressés.

2. *Le statut du représentant du Conseil supérieur, président des conseils d'administration des écoles européennes*

17. Le premier titulaire de la fonction de représentant du Conseil supérieur, président des conseils d'administration, qui occupait cette fonction depuis le jour où le Conseil supérieur a entamé ses activités, a donné sa démission le 31 décembre 1964. Il a été remplacé à titre provisoire par un haut fonctionnaire d'Euratom qui remplit en même temps les fonctions de représentant de cette Commission dans les conseils d'administration. Jusqu'ici le Conseil de ministres n'a pas définitivement pourvu à cet emploi important, car il entend d'abord élaborer le règlement intérieur pour cette fonction. Malheureusement, les membres du Conseil supérieur n'ont pas encore pu se mettre tout à fait d'accord sur ce point. C'est ainsi que l'incertitude qui entoure l'élément communautaire le plus important de l'administration à l'échelon le plus élevé des écoles européennes n'est pas encore dissipée. A l'heure actuelle, la Communauté, en la personne d'un haut fonctionnaire de la Commission d'Euratom, assume cette fonction. Du point de vue communautaire, ce régime transitoire donne satisfaction. Il reste cependant à voir quelle sera la solution définitive.

Votre commission propose que la durée du mandat du représentant du Conseil supérieur ne soit plus, comme jusqu'à présent, d'un an mais

de cinq à six ans, et que le titulaire de ce poste l'occupe à titre principal et non à titre accessoire.

3. *L'institutionnalisation des commissions d'inspection*

18. Un autre problème auquel s'est heurtée votre commission réside dans le fait que l'accroissement du nombre des écoles et des élèves se traduit, pour les commissions d'inspection, par un volume de travail qui commence à dépasser leurs possibilités.

Malgré la bonne coopération entre les directions des écoles et les administrations, malgré les « programmes harmonisés », l'uniformité, sur le plan pédagogique, des écoles européennes ne pourrait continuer à être assurée sans les commissions d'inspection. Si les commissions d'inspection, en raison de l'excès de travail imposé aux fonctionnaires qui en sont membres ou des changements trop fréquents dans leur composition ne sont plus à même de remplir les tâches qui sont les leurs, l'uniformité qui est le grand avantage des écoles européennes en serait affectée.

Votre commission propose donc que les membres des commissions d'inspection exercent cette fonction à titre principal et que le statut des écoles européennes soit modifié en ce sens.

4. *Le financement des écoles européennes relevant des instituts du Centre commun de recherche nucléaire*

19. Des écoles européennes ont été également créées auprès des instituts du Centre commun de recherche établis à Mol, à Bergen, à Karlsruhe et à Varese. Ces écoles doivent faire face à certains problèmes particuliers que votre rapporteur croit ne pas pouvoir passer sous silence. En effet, la méthode que le Conseil de ministres de l'Euratom applique en ce qui concerne le financement de ses écoles doit être considérée comme inadéquate à un double point de vue.

Il convient de rappeler tout d'abord que les budgets des écoles établies auprès des centres de recherche (à la différence de l'école de Luxembourg et de celle de Bruxelles) sont financés exclusivement par la Communauté et qu'il n'y a donc pas de contributions directes des États membres. Les gouvernements prennent à leur charge les traitements nationaux des enseignants tandis que les Communautés prennent à leur charge d'une part la différence entre les traitements statutaires européens et les traitements nationaux des enseignants et d'autre part les dépenses nécessaires au fonctionnement des écoles. Il convient de remarquer qu'à Mol deux organismes le C.E.N. et l'Eurochemie apportent également une contribution au fonctionnement de l'école européenne.

Cependant aucune clé n'a été établie. Les contributions des États dépendent du nombre d'enseignants qu'ils acceptent de détacher, mais également de l'importance des traitements nationaux respectifs, et même de l'âge des enseignants puisque leur traitement (national et européen) augmente avec l'ancienneté. Pratiquement le montant des contributions des États membres dépend de la bonne volonté de chacun.

La situation est particulièrement complexe à l'école de Mol, où plusieurs organismes nationaux et internationaux contribuent au financement du budget. Aucun accord n'a encore pu être établi concernant la répartition des charges entre ces organismes.

20. Ce qui, en premier lieu, suscite des réserves, c'est la manière dont les crédits destinés à ces écoles sont inscrits au budget. Actuellement, la situation est la suivante : seule la part de l'Euratom dans les charges de l'école de Bruxelles figure dans l'état prévisionnel général de cette institution, alors que, en dépit de demandes réitérées de la commission des budgets et de l'administration et de la commission de la recherche et de la culture, appuyées du reste en cela par le Parlement européen (1), les dépenses relatives aux écoles relevant des instituts de recherche sont toujours inscrites au budget de recherches et d'investissement. Cela est manifestement illogique, car il s'agit en l'espèce de dépenses à inscrire normalement au budget général de fonctionnement. Le lieu d'implantation de l'école et l'emploi occupé par les fonctionnaires dont les enfants fréquentent cette école (fonctions soit administratives soit scientifiques) ne jouent à cet égard aucun rôle.

21. La deuxième critique que l'on peut faire au système a trait au fait que le Conseil de ministres n'a pas autorisé la Commission d'Euratom à inscrire les dépenses pour les écoles européennes au compte des différents projets du deuxième plan quinquennal, pour tenir compte du nombre des agents d'Euratom intéressés différentes écoles. Le problème se pose dans les termes suivants : les dépenses réelles à la charge d'Euratom pour chacune des quatre écoles européennes créées auprès des instituts du Centre commun de recherche nucléaire n'étant pas proportionnelles au nombre des agents employés dans les quatre instituts du Centre commun de recherche nucléaire, la Commission d'Euratom avait procédé à une répartition comptable théorique entre les quatre instituts, à proportion du nombre respectif d'agents, du montant total que doit apporter Euratom à titre de contribution aux frais des quatre écoles.

Ce mode de répartition comptable a eu toutefois la conséquence suivante : les instituts ayant un personnel nombreux ont dû fournir une contribution qui était supérieure au montant imputable effectivement à l'école dont le fonctionnement les intéressait directement.

C'est le motif pour lequel le Conseil de ministres a décidé, lors de discussions sur le réajustement du deuxième plan quinquennal, de ne plus autoriser une telle répartition.

Votre commission est toutefois d'avis que ce régime pouvait se justifier, à condition évidemment que l'on juge acceptable d'inscrire les dépenses pour les écoles au budget de recherche, ce que votre commission conteste, car les dépenses de la Commission d'Euratom pour les écoles créées auprès des instituts du Centre commun de recherche nucléaire se rattachent en dernière analyse aux dépenses générales de fonctionnement, qui, d'après le deuxième programme quinquennal dépendent en premier lieu du nombre des agents affectés aux instituts de recherche respectifs (1).

C'est à Mol que l'on se trouve devant une situation qui est injustifiée : en effet seuls 121 enfants d'agents d'Euratom y fréquentent l'école européenne, alors que 262 enfants d'agents du C.E.N., 122 enfants d'employés d'Eurochemic, 46 enfants de membres du corps enseignant et 230 enfants d'employés de sociétés industrielles internationales, de mineurs et autres y sont inscrits.

On voit par là que les élèves ayant un lien avec Euratom ne représentent que 14 % des effectifs, mais que cette institution doit supporter 64 % des frais inscrits au budget.

22. Le régime en vigueur jusqu'à présent nuit visiblement à l'enseignement dispensé dans les écoles européennes créées auprès de certains instituts du Centre commun de recherche nucléaire. Mais il a des effets plus lointains encore. Étant donné que la qualité de l'enseignement scolaire prodigué constitue pour les fonctionnaires dont les enfants atteignent l'âge scolaire un élément qui pèse d'un grand poids sur le choix du lieu où ils exerceront leur emploi, une situation non satisfaisante dans le domaine de l'éducation rendra plus difficile encore le recrutement d'agents qualifiés et accroîtra les changements dans le personnel.

Il résulte de ce qui précède que la situation, au point de vue du financement des écoles en question laisse beaucoup à désirer.

23. Ajoutons cependant que ces difficultés ne sont pas liées à la nature même des écoles euro-

(1) Voir le rapport sur le *Huitième Rapport général d'activité de la Communauté européenne de l'énergie atomique* (doc. 91, 1965-1966, paragraphe 84).

(1) Ce problème n'a cependant qu'une importance théorique car votre commission est d'avis que les dépenses pour toutes les écoles européennes doivent être inscrites uniquement au budget de fonctionnement et non au budget de recherche. Le problème évoqué plus haut est alors sans objet

péennes et n'empêchent nullement d'envisager une extension du système.

5. Problèmes d'ordre pédagogique

24. Ce qui sera traité ici sous le titre « problèmes d'ordre pédagogique » ne concerne évidemment pas les problèmes de fond, pédagogiques et didactiques, que posent, d'une part, la situation particulière des élèves dans les écoles européennes et, d'autre part, le fait qu'il faut ramener à un dénominateur commun les conceptions pédagogiques des professeurs de ces écoles, conceptions qui ont évolué différemment dans les six États membres.

On abordera les questions qui ont trait à l'organisation extérieure de l'enseignement et sur lesquelles on peut porter un jugement politique, parce qu'elles soulèvent des problèmes politiques.

25. Commençons par la question de la reconnaissance des diplômes. « Le baccalauréat européen » (appelé en français : baccalauréat, en italien : *licenza liceale* et en néerlandais : *eindexamen*) est officiellement reconnu dans les six États membres de la Communauté (article 5 du statut de l'école européenne). Par ailleurs, la Suisse, l'Angleterre et l'Autriche reconnaissent également « le baccalauréat européen ».

En ce qui concerne le baccalauréat, la reconnaissance des diplômes de l'école européenne ne pose plus de problèmes dans la Communauté. Certes, il semble qu'en pratique les diplômés de l'école européenne qui voulaient passer les concours d'entrée dans une des « grandes écoles » françaises aient éprouvé certaines difficultés ; ce n'est pas là une question juridique de reconnaissance des diplômes (les diplômes sont reconnus) mais de programme qui ne comprend pas certaines matières indispensables pour ces concours d'entrée. On s'efforce toutefois de pallier ces difficultés.

La reconnaissance des diplômes dans tous les États membres est fondamentale pour toutes les écoles européennes. Elle exige une uniformisation des horaires et des programmes (dont nous allons parler) et elle est l'élément qui unit, dans une même école, les différentes sections linguistiques. S'il est vrai que la plupart des élèves qui ont achevé leurs études dans les écoles européennes vont dans les universités de leur pays natal, le pourcentage des élèves de ces écoles qui entrent immédiatement dans une université étrangère est plus élevé que dans les autres écoles des États membres. Mais le baccalauréat harmonisé et reconnu partout tire également sa valeur du fait que le travail commun effectué dans ces écoles spéciales que sont les écoles européennes permet aux autorités scolaires de mieux connaître les disparités entre les systèmes

d'éducation et de réunir des expériences qui seront très précieuses le jour où l'on parlera des adaptations indispensables pour aboutir à la reconnaissance réciproque des baccalauréats des six pays (le Conseil de l'Europe a déjà fait un premier pas en ce sens).

26. Un problème de reconnaissance du certificat de fin d'études se pose encore pour l'école complémentaire. On sait que dans les écoles européennes de Luxembourg et de Bruxelles on a commencé à organiser voici quelques années, à côté de « école secondaire » une « école complémentaire ». Elle accueillera les élèves qui ne veulent pas passer le baccalauréat et qui, ayant accompli la période de scolarité obligatoire, envisagent de quitter l'école, alors que les écoles européennes préparent surtout aux études universitaires.

Jusqu'à présent, on n'a pas encore réussi à donner à l'école complémentaire une structure qui permette aux élèves qui l'ont fréquentée de recevoir un diplôme qui puisse être utilisé dans tous les pays. (Par exemple, pour cette branche d'enseignement, il manque une année pour qu'elle soit reconnue comme permettant d'obtenir le diplôme de l'« école moyenne » (*Mittlere Reife*) en Allemagne).

La création de l'école complémentaire est la réponse aux plaintes des parents qui considèrent que dans les classes terminales le niveau des études est trop élevé par rapport aux capacités de leurs enfants.

Les fonctionnaires européens également, dont les familles peuvent être considérées comme ayant particulièrement conscience des problèmes de formation, estiment qu'il n'est pas nécessaire que tous les enfants soient également doués pour que l'on crée le baccalauréat.

Il y a donc des parents qui n'envoient pas leurs enfants à l'école européenne ou les en retirent après les y avoir envoyés. Pour avoir une idée des chiffres, on peut procéder, à titre de sondage, à un dénombrement statistique des enfants des fonctionnaires du secrétariat général du Parlement européen.

Au total 159 enfants de fonctionnaires du Parlement fréquentent des écoles primaires et des écoles secondaires (chiffres de février 1966). Sur ce nombre 100 enfants exactement se trouvent à l'école européenne. Sur les 59 enfants qui ne fréquentent pas l'école européenne on en compte 19 de nationalité luxembourgeoise et l'on peut supposer qu'ils ne recevraient pas l'autorisation de fréquenter l'école européenne.

Sur les 40 enfants restants, 7 fréquentent une école à Luxembourg et l'on peut supposer que leur mère est luxembourgeoise et que s'ils ne vont pas à l'école européenne c'est pour pouvoir apprendre leur langue maternelle. Il reste 33

enfants, pour lesquels il est possible qu'ils ne fréquentent pas l'école européenne pour des motifs scolaires, bien que ce ne soit pas forcément le cas. Ce peuvent être des motifs d'ordre purement pratique ou familial qui ont amené à placer les enfants dans un internat ou une école d'une localité où résident de proches parents.

Sur ces 33 enfants, 16 fréquentent une école en Belgique, 6 une école en France, 5 en Italie, 3 en Allemagne, 2 aux Pays-Bas et, enfin, 1 en Suisse.

Les chiffres concernant la France, l'Italie, l'Allemagne et les Pays-Bas peuvent être considérés comme extrêmement bas. Quoi qu'il en soit un grand nombre de familles belges semblent préférer envoyer les enfants à l'école dans leur pays, ce qui est assez frappant car la frontière belge n'est pas beaucoup plus proche que les frontières allemande et française.

27. *Les horaires et les programmes harmonisés* sont, nous l'avons souligné, la base nécessaire pour le baccalauréat commun. Les matières enseignées sont les mêmes dans toutes les sections linguistiques.

Les écoles européennes se sont heurtées à certaines difficultés, dues en particulier à ce que, en histoire et en géographie, il faut que les élèves puissent avoir la même connaissance de leur pays natal que les élèves des écoles de leur pays. L'étude plus poussée des pays européens voisins ne doit pas se faire au détriment de la connaissance de l'histoire et de la géographie de son pays.

Dans les écoles européennes, on est parvenu à résoudre ce problème de façon satisfaisante : les élèves suivent les cours d'histoire et de géographie donnés dans la deuxième langue de base par un enseignant dont c'est la langue maternelle, mais, dans certaines classes terminales, les cours sont à nouveau donnés par des professeurs ayant la même langue maternelle qu'eux. Ainsi, les écoles européennes veillent, là encore, par un heureux équilibre, à ce que se développe, dans un esprit européen, la compréhension de la culture des autres pays, mais sans qu'un enthousiasme européen débordant fasse oublier son propre pays. Au début, des difficultés étaient apparues précisément en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire et de la géographie, pour les élèves belges qui sont répartis dans les sections française et néerlandaise. Il semble cependant que ces difficultés aient déjà été aplanies ou qu'on s'efforce de les aplanir. Désormais, dans les sections linguistiques néerlandaise et française, on tient davantage compte de la Belgique.

Il est évident que l'enseignement de l'histoire et de la géographie n'est qu'un des problèmes, le plus frappant, parmi les problèmes nombreux et difficiles à résoudre dans le cadre de l'har-

monisation des horaires et des programmes. Il suffit de penser aux difficultés que soulève, rien que dans les Länder de la République fédérale allemande, la question de l'âge auquel les enfants doivent passer de l'école primaire à l'école secondaire. Étant donné les différentes réglementations en vigueur dans les pays européens (1), les écoles européennes se sont décidées à envoyer les élèves dans les jardins d'enfants pendant deux ans (4^e et 5^e année), à l'école primaire pendant cinq ans et à l'école secondaire pendant sept ans.

En effet, les disparités entre les horaires et les programmes des différents pays (de même que la diversité dans les objectifs et les méthodes pédagogiques sur lesquels ils se fondent) entraînent dans toutes les écoles internationales des difficultés plus importantes parfois que les difficultés d'ordre linguistique. La preuve en est, par exemple, que les Anglais et les Américains ont presque partout à l'étranger des écoles séparées. C'est ainsi qu'à l'O.T.A.N. les Américains ont leur propre école alors qu'Anglais et Canadiens fréquentent les écoles internationales. En revanche, à La Haye, les Américains fréquentent l'école internationale, alors que les Anglais ont leur école particulière. A Rome, à Vienne et dans d'autres villes, on trouve des écoles américaines et anglaises séparées. Ceux qui s'efforcent, par la création d'écoles internationales dans les capitales du monde, de remédier à l'absence d'écoles pour les enfants dont les parents résident à l'étranger, déplorent cet état de choses (2). En ce qui concerne les écoles européennes, on peut dire qu'on s'efforce évidemment d'améliorer constamment les horaires et les programmes harmonisés, mais qu'on a trouvé finalement un compromis valable qui permet la reconnaissance la plus large des écoles et qui pourra être adopté lorsque le système des écoles européennes sera étendu.

28. *L'enseignement dans la deuxième langue* pose un problème particulier pour les enfants des écoles européennes : cette deuxième langue est une langue étrangère, mais elle doit devenir pour eux, en quelque sorte, une deuxième langue maternelle. Il convient donc d'étudier la question sous un autre aspect que celui sous lequel on la considère d'habitude : d'une façon générale, on se plaint de ce qu'au bout de huit années de cours d'anglais, dans nos écoles, les élèves ne soient pas capables de parler couramment cette langue ; quant au latin, ils ne parviennent même pas à le lire couramment. Un séjour de six mois à l'étranger — les professeurs

(1) Cf. à ce sujet le rapport élaboré dans le cadre du Conseil de l'Europe par MM. Thomas et Majault : « L'enseignement primaire et secondaire », C.C.C. du Conseil de l'Europe, Strasbourg 1965. Cf. également : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, L'éducation en Europe II — Enseignement général et technique — n° 5 : « Guide des systèmes scolaires », Strasbourg 1965.

(2) Cf. à ce sujet la publication de l'Unesco « International Secondary Schools », par Robert Leach, in : The Yearbook of Education 1964, London 1964, page 451.

de langues le constatent mélancoliquement — fait plus pour l'étude d'une langue que plusieurs années d'efforts sérieux chez soi.

Considérée sous cet aspect, la deuxième langue des écoles européennes ne doit plus être considérée comme une charge, mais au contraire, comme une chance pour les élèves. Les élèves qui terminent leurs études à l'école européenne après en avoir suivi le cycle complet, ont de la deuxième langue de base des connaissances qu'ils peuvent vraiment utiliser. Lorsqu'on porte un jugement sur les résultats obtenus dans ces écoles, il ne faut pas oublier que c'est seulement ces années-ci que les premiers élèves ayant fréquenté l'école de la première à la dernière année ont passé leur baccalauréat. Si l'on considère les premières années d'existence de l'école (1953-1957, époque où son statut n'était pas encore entré en vigueur) comme des années d'essai, l'année scolaire 1969 verra la première promotion « normale » de diplômés de l'école européenne à Luxembourg.

Mais on peut dire d'ores et déjà que les écoles européennes, en appliquant le système de la deuxième langue de base, saisissent la grande chance qu'offre aux enfants une telle école. Bien que beaucoup de parents aient estimé ces dernières années que leurs enfants, qui n'avaient pas été formés dès leur enfance suivant ce système, étaient surchargés, il faut bien reconnaître que ces charges seraient plus grandes encore dans une école internationale et même dans une école étrangère située dans le pays où ne prévaut pas le principe de la priorité absolue de la langue maternelle.

A cela vient s'ajouter une considération d'ordre pédagogique qui a été exposée à votre commission : dans les écoles ordinaires de nos pays les enfants commencent, pour la plupart, à apprendre une première langue étrangère dès l'âge de dix ans. Or, d'après les acquisitions les plus récentes de la psychologie de l'enfance et de l'adolescence, c'est précisément à l'âge de dix ans environ que l'enfant se trouve à un stade de développement où il lui est difficile de s'exprimer et où, en raison de ses inhibitions, il n'est pas porté à s'exprimer. C'est pourquoi, le contact avec une langue étrangère provoque souvent chez l'enfant de dix ans un choc et l'approche de la langue ne se fait pas par un effort d'expression mais par l'étude, comme pour les matières scientifiques. Pour les enfants de six ans il en va différemment. Ils ont plus facilement accès à la langue étrangère et ne l'apprennent pas comme une matière d'enseignement mais comme un moyen d'expression.

On peut, comme il a été dit plus haut, donner en partie réponse à la question du travail excessif, imposé aux enfants moins doués par l'enseignement des écoles européennes, en créant l'école complémentaire.

C'est surtout dans ce cycle que l'on devra favoriser l'étude de la langue du lieu, de telle sorte que les élèves puissent ensuite suivre les cours techniques sur place. Qu'il y ait de réels besoins à cet égard, le fait qu'à Luxembourg de nombreux travailleurs italiens choisissent pour leurs enfants qui suivent le cycle secondaire l'allemand comme deuxième langue de base, car à Luxembourg l'enseignement technique est dispensé en allemand, en témoigne.

On s'est demandé, de divers côtés, si les bonnes connaissances de la deuxième langue de base ne sont pas acquises au détriment des capacités d'expression dans la langue maternelle. Votre commission a pu cependant constater par elle-même que les écoles européennes prennent très au sérieux la priorité absolue de la langue maternelle. Votre commission a été en outre informée de ce que, les inspecteurs néerlandais surtout — car c'est principalement de milieux néerlandais qu'émanaient les craintes exprimées à ce propos — ont constaté que jusqu'à présent l'on n'avait pas décelé, chez les élèves néerlandais des écoles européennes, des lacunes au point de vue de la connaissance de leur langue maternelle.

On peut dire que près de 90 % des élèves des écoles européennes passent de l'école primaire à l'école secondaire, alors qu'en Allemagne, par exemple, cette proportion n'est que de 20 %. Au baccalauréat (à Luxembourg le nombre des bacheliers a été de 200 au total) le pourcentage d'échecs est de 15 %, alors qu'en France, par exemple, ce pourcentage est beaucoup plus élevé. Là encore, on ne peut pas parler d'exigences excessives de la part des écoles européennes.

En ce qui concerne le passage des enfants des écoles nationales dans les écoles européennes et inversement, l'expérience a montré que les enfants dont les parents quittent Luxembourg ou Bruxelles pour retourner chez eux n'éprouvaient aucune difficulté majeure dans les écoles de leur pays d'origine pour ce qui est des cours de langues.

Il y a en, revanche, des difficultés pour les élèves qui entrent immédiatement dans les classes terminales des écoles européennes et qui n'ont pas des connaissances linguistiques suffisantes. On a introduit à leur intention des cours particuliers pour lesquels on utilise, entre autres, les moyens modernes des « laboratoires de langues ».

De cette manière, les élèves rattrapent après quelque temps leurs condisciples dans des conditions satisfaisantes.

En ce qui concerne la possibilité d'une extension du système des écoles européennes, la crainte de voir les enfants surchargés à cause de la deuxième langue de base disparaît, car la seule alternative qui s'offre aux intéressés est de fréquenter une école du pays d'accueil ou une

école internationale. Dans les deux cas, le travail qui leur serait imposé est encore plus important que dans une école européenne.

29. Votre commission s'est également occupée de la question de *l'enseignement de l'anglais*. L'anglais n'étant pas une langue officielle de la Communauté et ne pouvant être choisi comme deuxième langue de base, on pouvait être amené à penser que les élèves des écoles européennes apprennent moins l'anglais que les élèves des pays où l'anglais a été choisi comme première langue moderne. Mais, dans les écoles européennes, les élèves de toutes les sections, linguistiques et autres, apprennent l'anglais à partir de la 3ème du cycle secondaire (14 ans) de telle sorte que chaque élève suit pendant cinq ans les cours d'anglais.

On a assuré à votre commission que cet enseignement de l'anglais pendant cinq années correspond, pour des élèves qui sont habitués depuis l'âge de six ans à apprendre des langues étrangères, à un enseignement de huit années dans les écoles nationales où les enfants commencent à apprendre l'anglais à l'âge de dix ans.

30. On a déjà abordé le problème du degré différent d'*européanisation* des divers groupes nationaux dans les écoles européennes. Comme il y a quatre langues officielles dans les Communautés, les écoles européennes comportent quatre sections linguistiques: une section allemande, une française, une italienne et une néerlandaise. Seules, toutefois, les sections linguistiques allemande et italienne peuvent être considérées comme des sections « nationales ». La section française comporte un pourcentage élevé de Belges et un pourcentage plus faible de Luxembourgeois (il n'y a que très peu de Luxembourgeois dans la section allemande). Comme on l'a déjà fait remarquer, la section néerlandaise a, elle aussi, un pourcentage assez important de Belges. Ce sont donc les enfants belges qui, sont le plus « européenisés », si l'on peut employer cette expression et cela non pas parce qu'ils sont répartis par langue, car ils le sont aussi dans les écoles de leur pays, mais parce qu'ils constituent dans leur section linguistique respective une minorité parmi les élèves français et néerlandais. Il en est de même pour les enfants luxembourgeois qui peuvent choisir librement entre les sections linguistiques allemande et française. Par ailleurs, la présence d'élèves belges « européenise » les sections française et néerlandaise.

Mais on peut d'ores et déjà considérer comme résolus les problèmes posés par cette situation. Les écoles européennes ont veillé à ce que les élèves belges aient plusieurs cours spéciaux dans lesquels l'histoire et la géographie de leur pays soient traitées d'une façon plus approfondie que dans le cadre de l'enseignement dispensé aux élèves français et aux élèves néerlandais.

31. Dans le cadre de ce que nous appelons l'« européenisation » des sections linguistiques se

pose donc le problème particulier de la *fréquentation des écoles européennes par les élèves du pays d'accueil*. Il convient de souligner que l'évolution historique des écoles européennes a débouché sur une voie qui s'est révélée entretemps avantageuse. A Luxembourg, où a été créée la première école européenne, l'enseignement est particulièrement complexe en raison du trilinguisme du pays (langue maternelle: luxembourgeois, langue écrite: allemand, langue officielle: français). Toutefois, la politique culturelle luxembourgeoise ne peut libérer les enfants luxembourgeois de ce système. Les élèves qui fréquentent l'école européenne de Luxembourg doivent donc obtenir une autorisation spéciale du ministère de l'éducation nationale. Cette autorisation n'est accordée que si le père est un fonctionnaire des Communautés européennes et/ou si l'un des parents est de langue maternelle ou de nationalité autre que luxembourgeoise, et/ou si le programme d'études antérieures de l'enfant ne correspond pas au système d'enseignement luxembourgeois (par exemple si les parents ont résidé auparavant à l'étranger). L'école européenne de Luxembourg ne compte donc que très peu d'élèves luxembourgeois. Il s'ensuit qu'elle ne peut être considérée comme une « école de rencontre » entre les enfants des fonctionnaires européens originaires des cinq autres pays et la population luxembourgeoise. Elle n'est une « école de rencontre » que pour les groupes d'élèves provenant des cinq autres pays.

Lorsque le système des écoles européennes a été étendu à Bruxelles et à Varese, on a conservé cette règle de non-participation des élèves du pays d'accueil. Les conseils d'administration ont décidé de limiter le nombre des enfants du pays d'accueil dans les écoles européennes par un *numerus clausus*. En outre, le statut des écoles européennes stipule que les enfants des fonctionnaires de la Communauté y sont reçus en priorité. En raison du grand nombre d'élèves venant des rangs des enfants de fonctionnaires de la Communauté, très peu d'enfants du pays d'accueil peuvent fréquenter l'école européenne et cela non seulement à Luxembourg, mais ailleurs également. Les enfants belges ne peuvent donc fréquenter l'école de Bruxelles que si leurs parents sont fonctionnaires des Communautés ou s'il y a de la place dans la classe où ils veulent aller.

Jusqu'à présent, ce système a fait ses preuves en ce sens que les écoles européennes ont, de ce fait, mieux conservé leur caractère d'écoles spéciales et qu'elles n'ont pas été impliquées dans les problèmes scolaires locaux.

Toutefois, si ce système est étendu, notamment à des villes où ne réside aucun fonctionnaire des Communautés européennes, il faut alors poser à nouveau la question de savoir si des élèves du pays d'accueil seront admis dans ces écoles et si on doit créer une section linguistique de la langue du pays d'accueil; c'est là

une question qui devra être examinée de manière plus approfondie dans ce rapport.

32. Un autre problème se pose pour les écoles européennes : *l'admission d'élèves qui ont la nationalité ou la langue maternelle d'un des États membres*, mais dont les parents ne sont pas fonctionnaires de la Communauté. Ce groupe est formé en premier lieu par les enfants des ingénieurs et des travailleurs allemands, belges et français qui sont employés dans des entreprises installées à Luxembourg, ainsi que des nombreux travailleurs migrants italiens employés dans l'industrie luxembourgeoise du bâtiment. Il comprend en second lieu des enfants d'Autrichiens, de Suisses, de Canadiens francophones, qui résident à Luxembourg pour une raison quelconque.

Malheureusement, jusqu'à présent, on a dû suivre vis-à-vis de ces groupes une politique consistant à ne les admettre que dans la mesure où il y a des places disponibles dans les classes correspondantes : le chiffre considéré comme optimal pour les différentes classes (30 en classe primaire, 25 en classe secondaire) étant déjà dépassé dans la plupart des cas, en raison du nombre élevé d'enfants de fonctionnaires de la Communauté, qui ne peuvent être refusés, les autres ont peu de chance d'être acceptés.

Cette situation est extrêmement regrettable. Du point de vue plus général du prestige de la Communauté, il n'est pas non plus souhaitable que des ressortissants des États membres ne soient pas admis dans les écoles européennes. Il faut, à ce point de vue, condamner également le refus d'admettre les enfants d'États tiers, qui ont pour langue maternelle une des langues officielles de la Communauté. A Bruxelles, il est encore plus difficile pour ces groupes d'être admis à l'école européenne. Mais il existe à Bruxelles une école allemande, un lycée français et une école néerlandaise (qui, pour l'instant toutefois, ne mène pas jusqu'à l'examen de maturité) et enfin une école internationale (qui a l'appui des autorités américaines). Il y a donc là des possibilités qui n'existent pas à Luxembourg (ni non plus à Mol, à Varèse, à Karlsruhe et à Petten).

Il est normal que, si l'on adopte le système des écoles européennes dans les villes où n'est installée aucune institution de la Communauté, on doive admettre dans les sections linguistiques tous les élèves originaires de pays tiers dont la langue maternelle est une des langues officielles de la Communauté. On peut l'affirmer, sans préjuger la question du financement qui sera traitée plus tard.

33. *L'admission de ressortissants d'États tiers n'ayant pas pour langue maternelle une des langues de la Communauté* pose un troisième problème du même ordre. A leur égard, on applique la même règle qu'aux groupes qui viennent

d'être cités. Ils ne sont admis que dans la mesure des places disponibles. En outre, on exige au préalable que ce groupe parle « une des quatre langues de la Communauté ». Cette condition est souvent remplie par des enfants qui, avant de venir à Luxembourg ou à Bruxelles, ont déjà fréquenté une école internationale ou une autre école à l'étranger; ils sont malgré tout une charge pour les classes, inécessaires. Leur admission est surbordonnée à leur réussite à une épreuve de langue.

Il serait certes souhaitable que les écoles européennes soient ouvertes aussi largement que possible aux ressortissants des pays tiers; il faut toutefois tenir compte de l'inconvénient que présente pour l'enseignement la présence d'enfants pour lesquels la première langue de base n'est pas la langue maternelle. Si l'on acceptait un trop grand nombre d'étrangers, on perdrait par là même une partie des avantages dont bénéficient les écoles européennes par rapport aux écoles internationales en raison de l'existence des sections linguistiques.

Actuellement (en prenant pour exemple les classes primaires de l'école européenne de Luxembourg en 1965) la situation est la suivante :

C'est la section linguistique allemande qui compte le pourcentage le plus élevé d'élèves originaires de pays tiers, soit 29 élèves sur 127. Bien que dans les statistiques disponibles on fasse ce décompte en se fondant non pas sur la langue maternelle, mais sur la nationalité, on peut supposer que, sur ces 29 élèves, les 5 Suisses et les 2 Autrichiens sont de langue maternelle allemande. Il faut y ajouter 11 Américains, 5 Iraniens, 2 Anglais, 1 Danois, 1 Suédois et un apatride. Sur 261 élèves de la section linguistique française, 19 étaient originaires de pays tiers, dont 2 Suisses (probablement de langue maternelle française) et 7 Anglais, 4 Américains, 2 Australiens, 1 Danois, 1 Indien, 1 Yougoslave et 1 Espagnol.

La section néerlandaise ne comptait qu'un Anglais et la section italienne un Yougoslave.

Si des écoles européennes doivent être créées dans d'autres grandes villes européennes, le problème se posera sous une forme nouvelle; nous en reparlerons dans ce rapport.

34. Il faut enfin taire dans ce rapport des *manuels scolaires*; en effet c'est une question qui a été et sera encore la source de bien des soucis dans les écoles européennes. D'une manière générale on peut dire que souvent les manuels scolaires des pays d'origine ne correspondent pas aux exigences des horaires et des programmes harmonisés. Cela est dû tout d'abord au fait que les programmes ne sont calqués sur aucun des programmes nationaux — puisqu'ils sont le résultat d'un compromis entre les programmes des six pays — et aussi que la présentation et le con-

tenu des manuels nationaux ne sont pas compatibles avec le caractère spécifique des écoles européennes. En ce qui concerne les manuels de langue, il suffit de mentionner qu'ils sont pour la plupart écrits à l'usage d'élèves âgés de 10 à 18 ans ou à l'usage d'adultes. Il n'existe pas encore de manuels à l'usage d'enfants de 6 à 10 ans.

La question des manuels de géographie et d'histoire est évidemment très délicate.

A peu près aucun manuel des six pays ne convient comme manuel pour les écoles européennes, ils reflètent souvent encore des ressentiments nationaux. Les efforts d'instituts scientifiques et du Conseil de l'Europe n'ont pas pu apporter de changements radicaux à cet état de choses, bien que l'on constate une lente amélioration. Ce n'est que dans les écoles européennes que l'on obtiendra des résultats parce qu'on y est forcé.

Les professeurs des écoles européennes ont donc entrepris de mettre au point eux-mêmes leurs manuels scolaires. Mais malheureusement les écoles européennes sont encore trop peu nombreuses pour que les éditeurs de ces manuels s'y intéressent et les impriment. Il ne faut pas oublier non plus que c'est presque une gageure d'entreprendre la rédaction d'un manuel scolaire après quelques années d'expérience seulement. Dans de nombreux cas même, ces travaux n'ont pu être menés à bien, car les professeurs qui les avaient entrepris ont été rappelés dans leur pays d'origine ; c'est d'ailleurs un problème que nous allons traiter.

Bien que les manuels scolaires des États membres de la C.E.E. contiennent les inexactitudes les plus extravagantes et les clichés les plus regrettables sur les pays voisins, la faute n'en incombe pas aux écoles européennes ; il faut au contraire se féliciter de ce que leur existence attire enfin l'attention de l'opinion publique européenne sur les conceptions erronées qui se transmettent de génération en génération par les manuels scolaires.

C'est ainsi que M. Kapteyn, vice-président du Parlement européen, a été amené à adresser une question écrite au Sénat des Pays-Bas au sujet du manuel intitulé « Géographie », collection Maurice Le Mannou, classe de 4ème, « l'Europe (moins la France) et l'Asie russe »⁽¹⁾ qui est également destiné aux enfants néerlandais fréquentant l'école européenne de Bruxelles ; on peut y lire — pour ne citer que la meilleure plaisanterie relevée par M. Kapteyn — que le climat humide impose aux maîtresses de maison néerlandaises une propreté exagérée, pour protéger leurs maisons de la moisissure et de la rouille.

⁽¹⁾ Annexe au rapport de séance de la Première Chambre, questions posées par les membres de la Chambre conformément à l'article 75 du règlement, question n° 11 du 10 novembre 1964.

Le ministre néerlandais avait alors répondu que le manuel scolaire en question était soumis à une révision, qu'on avait institué dans le cadre du Conseil de l'Europe une commission chargée de la révision des manuels de géographie et que l'éditeur du manuel incriminé faisait partie de cette commission. D'ailleurs, ce manuel n'est plus dans le commerce. Depuis lors, il n'est plus utilisé dans les écoles européennes et il a été remplacé par le livre correspondant de la collection Max Derruau, qui n'est pas tout à fait exempt de plaisanteries involontaires de ce genre. Cette fois l'image fautive la plus amusante qui soit présentée concerne le Danemark. En effet, aux pages 170 à 172, sous le titre : « Le Danemark : la douceur de la civilisation du lait : on mène une existence paisible, sans problèmes, douce et tranquille, à l'image du paysage danois », et quelques pages plus loin : « Les Scandinaves boivent beaucoup de lait et parfois, le samedi soir, trop d'alcool ».

Mais, toute plaisanterie mise à part, outre ces traits plutôt humoristiques, on trouve également des conceptions erronées plus graves dans les manuels ; même si le professeur peut les corriger pendant ses cours, ils ne peuvent être utilisés ni dans les écoles européennes, ni même dans les écoles des pays qui se sont réunis pour former une vraie Communauté, même si, provisoirement, elle n'est qu'économique.

Sur ce point, une tâche importante incombe manifestement aux écoles européennes. Dans ces écoles, en effet, ces erreurs des manuels scolaires sont mises inopinablement en pleine lumière et pourraient être le lieu d'expérimentation qui serait à la base d'une nouvelle « littérature scolaire » qui remplacerait ces idées fausses par un enseignement objectif.

Quant aux efforts en vue d'une extension du système des écoles européennes, ils faciliteront d'une manière décisive la solution de ce problème. Certes, éditer des manuels scolaires particuliers pour les quelque 5.000 élèves des écoles européennes ne semblait pas rentable⁽¹⁾. Mais si, en plus des six écoles actuelles, on crée d'autres écoles européennes dans six ou douze capitales pour 10.000 ou 20.000 élèves, le seuil de rentabilité pour l'édition de manuels scolaires sera dépassé. Les autres écoles internationales privées dispersées un peu partout, qui n'ont pas de programmes communs, n'interviennent pas ici comme élément d'appréciation.

Mais des efforts en vue d'améliorer la situation ont déjà été faits et les résultats sont pro-

⁽¹⁾ Pour un nombre total de 5.000 élèves répartis en 12 groupes d'âge, quatre sections pour la langue maternelle, deux sections pour la deuxième langue de base (dans tous les groupes d'âge) et quatre sections pour l'enseignement (dans 4 groupes d'âge) on n'arrive, même pour des manuels qui sont utilisés dans toutes les sections d'un même groupe d'âge, qu'à un chiffre de 420 livres par an et par matière ; si, pendant 5 ans il n'y a pas de nouvelle édition (ce qui n'est guère probable dans les écoles européennes précisément) à un tirage total de 2100 exemplaires, ce qui est très peu comparé aux manuels scolaires nationaux dans les États mem-

metteurs. Il existe depuis 1963 une fondation du Conseil supérieur dont l'objet est de favoriser dans l'intérêt de l'école européenne, l'édition de manuels appropriés. Un premier pas en ce sens sera fait prochainement par cette institution avec l'impression d'un recueil de chants communs.

Votre commission est d'avis que cette fondation devrait coopérer étroitement avec le bureau d'études pédagogiques des écoles européennes, dont la création est demandée dans un autre passage de ce rapport. Peut-être que cette fondation ou le Conseil supérieur ou les Communautés, ou les trois ensemble pourraient instaurer des concours dotés de prix pour favoriser la rédaction de manuscrits européens et leur publicité.

35. *La rotation du personnel enseignant* est un grave problème pour les écoles européennes, encore que les différentes nationalités en soient affectées de manière très diverse. Alors que, dans bien des pays, un professeur qui a été délégué à l'école européenne (comme il a été dit plus haut, les traitements des professeurs sont pris en charge par les pays d'origine) reste à son poste jusqu'à ce qu'il demande à être remplacé, dans un autre des États membres au moins, les professeurs délégués dans les européennes (de même que dans d'autres écoles à l'étranger) sont rappelés au bout de cinq ou neuf années de service. Il s'ensuit une rotation regrettable du personnel enseignant. Si l'on considère que, pour avoir des échanges de vues réellement fructueux avec leurs collègues des autres pays, les professeurs en question doivent améliorer sur place leurs connaissances linguistiques, et si l'on considère en outre que ce n'est qu'après quelques années de mise en train et d'expérience qu'ils peuvent porter un jugement valable sur les méthodes d'enseignement, si l'on considère enfin qu'ils doivent rédiger eux-mêmes leurs propres manuels scolaires pour leurs cours, les cinq années sont une période beaucoup trop courte pour permettre un travail fructueux. Certes, depuis quelque temps, les autorités nationales semblent être plus larges qu'auparavant pour la reconduction des contrats de professeurs à l'étranger ; toutefois, les professeurs des écoles européennes ne savent pas avec certitude si leur contrat sera ou non reconduit. Il faut souhaiter que les pays en cause abandonnent cette pratique et la remplacent par une reconduction tacite des contrats, de telle sorte que le professeur ne puisse être rappelé que pour des motifs particuliers ou à sa demande.

La commission de la recherche et de la culture a été en outre informée de ce que la question des traitements des professeurs des écoles européennes n'est pas encore définitivement résolue et que la situation actuelle, en ce domaine, n'est pas satisfaisante à maints égards. Votre commission espère qu'une solution sera trouvée très rapidement, permettant d'assurer que les

écoles européennes disposeront des professeurs excellents dont des écoles spéciales comme celles-ci ont besoin. A ce problème se rattache étroitement celui du nombre d'heures hebdomadaires qu'il faudrait également examiner. Pour ce qui est du travail imposé aux enseignants, il faut considérer que ceux-ci doivent fréquemment apprendre la terminologie de leur matière dans une autre langue, que, dans de nombreux cas il n'y a pas encore de manuels et que certains de ces professeurs doivent rédiger les nouveaux manuels scolaires européens.

6. *La création d'un institut pédagogique des écoles européennes*

36. Au cours des discussions menées par votre commission sur le présent rapport, on propose de divers côtés de créer pour les écoles européennes un « institut pédagogique » ou un « bureau d'études pédagogiques ». Votre commission appuie cette proposition qui prend d'autant plus d'importance que le nombre des écoles européennes augmente.

Cet institut pourrait être rattaché administrativement au Conseil supérieur.

Il pourrait servir à des recherches scientifiques sur les problèmes pédagogiques des écoles européennes, il pourrait faire connaître leurs expériences aux spécialistes européens en la matière, il pourrait s'occuper de problèmes pratiques, comme l'élaboration de manuels, et enfin de la formation des enseignants dans les écoles européennes.

Chapitre I - Les besoins éventuels en écoles européennes dans les États membres de la Communauté

37. Après avoir, dans l'introduction de ce rapport exposé quelques unes des expériences recueillies grâce à l'œuvre accomplie jusqu'à présent par les écoles européennes, on tentera dans le prochain chapitre d'estimer, sous divers aspects, les besoins en écoles européennes, et l'on traitera dans le chapitre II de l'organisation de ces écoles et dans le chapitre III de la structure juridique qu'on peut leur donner.

38. Les deux aspects sous lesquels nous nous proposons d'apprécier les besoins en écoles européennes, pourraient être appelés : aspect pratique et aspect théorique. L'aspect théorique a trait à la question de savoir dans quelle mesure les écoles européennes en tant que telles peuvent, par leur existence même, contribuer à renforcer l'idée européenne dans l'enseignement scolaire général, c'est-à-dire également en dehors de leur enceinte. L'aspect pratique a trait à la question de savoir quelle est la meilleure

façon d'aider les enfants d'âge scolaire, dont les parents sont établis à l'étranger, quelles sont les conditions à remplir pour que ce problème puisse être résolu par la création d'une école européenne et dans quelles villes d'Europe on pourrait envisager de construire ces écoles.

a) *La contribution que les écoles européennes peuvent apporter au renforcement de l'idée européenne dans l'enseignement scolaire général*

39. Si l'on veut que l'unification européenne devienne une réalité, les générations à venir de nos pays devront mieux se connaître que les générations précédentes. Les guerres terribles de la première moitié de notre siècle, ce déchirement entre des nations européennes, n'auraient pas été concevables si les peuples européens s'étaient mieux connus et mieux compris les uns les autres. On doit même aller plus loin et dire que ces guerres n'auraient pas pu avoir lieu si des générations successives n'avaient pas été élevées dans un esprit de nationalisme exacerbé. Le maintien de la paix et l'unification européenne sont également, pour une part non négligeable, le fruit de l'éducation. Les populations actuelles ont encore présentes à l'esprit les leçons des deux guerres mondiales, mais les générations à venir tireront-elles les mêmes conclusions si l'école ne s'occupe pas de ce problème ?

Une lourde responsabilité incombe à nos écoles et aux responsables de la politique scolaire. Ils doivent veiller à ce que les générations futures, plus encore que les générations actuelles, partent de l'idée que l'amour de sa propre patrie n'exclut pas l'amour et le respect des peuples voisins, ni l'amour de l'Europe. Au cours de la discussion au sein de votre commission, un de ses membres a rappelé l'œuvre de Basedow qui, dans la deuxième moitié du 18^{ème} siècle, réclamait déjà une éducation qui formât des européens.

Les écoles européennes peuvent y contribuer pour une part importante.

40. Il faut d'ailleurs bien voir que cette contribution des écoles européennes sur le plan des idées ne dépend en aucun cas du nombre de ceux qui passent par ces écoles et que le succès n'en est en aucune façon tributaire du nombre de leurs élèves. Les écoles européennes sont des écoles exceptionnelles, elles n'ont de raison d'exister que là où résident un certain nombre d'enfants en âge scolaire qui ne peuvent fréquenter les écoles du pays d'accueil. Mais étant des écoles exceptionnelles, les écoles européennes sont bien placées pour ouvrir la voie. On est obligé d'y inscrire au programme des cours l'Europe et l'unification européenne, et « d'euro-péaniser » l'enseignement, c.a.d. de ne plus suivre les méthodes d'enseignement et les objectifs sco-

lares d'un pays particulier, mais de tenir compte des acquisitions et des progrès réalisés par tous les pays.

Il va de soi que les écoles européennes ne sont pas seulement des « écoles d'information », dont le rôle serait de distribuer des diplômes et de faire des experts, mais qu'elles sont des « écoles de formation », au sens élevé du terme, pour les citoyens de la nouvelle Europe et favorisent l'éclosion d'une conscience européenne.

1. *L'Europe en tant que matière d'enseignement des écoles traditionnelles*

41. Il est étonnant de constater combien les connaissances sur les pays européens, qui ont été acquises dans nos écoles du passé, étaient inégales et le sont encore aujourd'hui en maints endroits. On ne peut certes guère empêcher qu'en géographie par exemple on ne commence par la salle de classe, et que l'on passe ensuite à la cour de l'école, à la ville, à la province, au pays, pour en arriver, après le continent, à l'étude du globe terrestre ; il faut pourtant éviter que cette façon de procéder n'amène à penser que l'axe de la terre passe exactement par le village que l'on habite et que le monde entier tourne autour de lui. Il faudrait éviter que la description forcément plus détaillée de leur propre pays ne donne aux élèves l'impression que les autres pays sont moins intéressants et moins dignes d'être mentionnés que le leur.

La même remarque peut être faite en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. On commence par enseigner l'histoire de la nation, on passe ensuite à l'histoire de l'Europe et enfin à l'histoire du monde. C'est un bon principe pédagogique et l'on ne devrait pas le renverser dans une espèce d'exubérance européenne. Mais il est certain que dans tous nos pays l'histoire de l'Europe (et a fortiori l'histoire du monde) est négligée au bénéfice de l'histoire nationale.

Il faut attirer l'attention sur un phénomène curieux : notre connaissance des grands pays voisins du nôtre est relativement meilleure que celle des pays voisins plus petits et des pays dont les langues ne sont pas enseignées dans les écoles. Ce phénomène est dû en partie au fait que les cours de langues permettent de donner des informations complémentaires sur le pays, mais en partie également au fait que les pays voisins sont pour nous un territoire inconnu. Des promotions entières de lycéens ont eu et ont encore un meilleur enseignement, du moins en Allemagne, de la langue, de la littérature, de l'histoire et des conditions de vie de la Rome et de la Grèce antiques que de la littérature, de l'histoire et des conditions de vie de l'Italie, de la Grèce et d'autres pays européens tels qu'ils sont de nos jours. Certes, la connaissance de ce qui est la base commune de notre culture est également très importante pour l'unification eu-

ropéenne, mais, pour la solution des problèmes actuels, il faut avoir surtout une connaissance des conditions de vie actuelles.

Même sans les tentatives d'unification européenne, il serait indispensable — et l'on ne doit pas se leurrer sur ce point que nos pays aient une meilleure connaissance générale les uns des autres. Notre monde devient de plus en plus petit et le citoyen de chaque pays n'est bien informé que dans la mesure où il peut suivre et juger l'évolution politique dans les États d'Europe voisins du sien.

42. Parallèlement à l'enseignement portant sur les pays européens, il y a aussi l'enseignement qui porte sur les tentatives d'unification européenne. On pourrait certes objecter que l'école n'est pas là pour faire de la politique, elle doit cependant inclure dans ses programmes, au moins en tant que réalités de fait, les organisations européennes ; en outre, la volonté largement prédominante de tous nos peuples d'abolir les frontières européennes devrait être un motif suffisant pour que les écoles, elles aussi, présentent dans leur enseignement l'unification politique comme l'objectif et l'espoir de paix de l'Europe libre.

Nous nous en tiendrons là sur ce sujet. Toutefois, nous soulignons une fois de plus que les tâches mentionnées n'incombent pas seulement aux écoles européennes, mais à toutes les écoles d'Europe. Les écoles européennes ne sont que les établissements où sont le plus rapidement décelés les défauts dont souffraient jusqu'à présent nos systèmes d'enseignement et les idées fausses que contenaient nos manuels scolaires, et où les nouvelles méthodes d'enseignement en ce qui concerne les pays européens et l'Europe trouvent en terrain de choix.

2. *L'europanisation de l'enseignement des écoles traditionnelles*

43. On peut faire les mêmes remarques au sujet des échanges d'expériences pédagogiques et de méthodes didactiques entre les écoles de nos pays. On peut en attendre une amélioration notable des méthodes d'enseignement. A elle seule déjà, la confrontation des méthodes d'un pays avec celles des pays voisins suscite nécessairement une discussion fructueuse. Le Conseil de l'Europe, les autorités des États membres, les associations d'enseignants, le Congrès des Communes d'Europe et d'autres organismes s'occupent d'accroître les échanges de vues entre les pédagogues de nos pays.

44. Les écoles européennes jouent cependant dans ce processus d'échanges et d'apport mutuel de connaissance un rôle particulier : alors que dans tous les autres cas, les résultats des échanges se retrouvent dans les monographies ou dans

les actes des congrès et des réunions, que ces échanges ont donc un caractère fortuit et non systématique, il faut mettre sur pied, dans les écoles européennes, un système fonctionnel qui réponde aux besoins de l'enseignement de tous les jours et résolve tous les problèmes d'enseignement depuis le jardin d'enfants jusqu'aux classes terminales. Les représentants des États membres siègent côte à côte dans les commissions de surveillance et d'administration, les enseignants des États membres doivent collaborer chaque jour. Il faut donc qu'il y ait une confrontation plus active des conceptions ; il n'est plus seulement question de suggestions réciproques, mais de la nécessité d'un compromis.

Les écoles européennes peuvent donc, malgré leur petit nombre, être considérées comme des laboratoires où se confrontent nos systèmes d'éducation ; toutes les autres écoles pourront tirer profit des expériences des écoles européennes et les États membres pourront en tirer des conséquences pour leur politique scolaire.

En réalité, il faut reconnaître que les écoles européennes ont dans certains domaines de l'enseignement trouvé ainsi des solutions nouvelles qui sont meilleures que les solutions analogues dans les six États membres. Votre commission voudrait, à cet égard, qu'un point soit clairement établi : elle demande que les écoles européennes forment une unité et elle est d'avis que les écoles européennes peuvent apporter une contribution essentielle dans les échanges de vues entre pédagogues de nos pays. Les systèmes scolaires ne pourront que s'en trouver améliorés.

Mais votre commission ne propose pas une harmonisation des systèmes scolaires dans les États membres.

Rien ne serait plus faux. Les écoles, dans les États membres, sont l'aboutissement d'une longue tradition, profondément enracinée dans la vie et la culture du peuple, et elles sont également le reflet de la situation politique, religieuse et linguistique des différents pays. Les écoles européennes sont des écoles d'exception pour des enfants dont les parents ne résident pas dans le pays d'origine. Écoles d'exception, elles accusent certaines différences avec les systèmes scolaires des États membres. Dans la mesure où on les considère comme un inconvénient, il faut que les parents s'en accommodent comme d'un mal nécessaire, lié à leur séjour à l'étranger. Les écoles européennes offrent non seulement à leurs élèves, mais à l'ensemble des écoles de l'Europe, de grandes chances qu'il faut savoir utiliser.

b) *La création des écoles européennes, solution aux problèmes cruciaux des nombreuses familles ne résidant pas dans leur pays d'origine*

45. Les écoles européennes ne sont pas créées pour la population normale des États membres

des Communautés européennes, mais pour les enfants de familles qui ne résident pas dans leur pays d'origine.

La création d'une école européenne entre donc principalement en ligne de compte dans les endroits où les groupes suivants sont en nombre important :

- fonctionnaires des institutions internationales et européennes ;
- personnel des ambassades et autres représentations diplomatiques ;
- membres de forces armées stationnées à l'étranger ;
- employés et ouvriers étrangers d'entreprises privées ;
- hommes d'affaires, représentants étrangers etc.

Chacun de ces groupes ne réunira vraisemblablement qu'en peu d'endroits le nombre d'élèves nécessaires à la création d'une école européenne. Les écoles européennes s'ouvriront donc principalement là où ces groupes se concentrent.

46. Dans cet ordre d'idées, disons un mot des possibilités scolaires dont disposent les travailleurs étrangers, en y incluant les travailleurs qui séjournent dans un pays étranger dans le cadre de la libre circulation en Europe.

Ils forment deux groupes distincts : ceux qui ne sont à l'étranger que pour un séjour temporaire et ceux que l'on doit pratiquement considérer comme des immigrants.

Les premiers laissent, dans la plupart des cas, leur famille dans leur pays et le problème scolaire ne se pose pas ; les seconds, qui ont l'intention de s'établir définitivement avec leur famille dans le pays d'accueil, portent certains problèmes d'ordre scolaire. Il conviendrait d'aborder ces problèmes en se plaçant, dans un premier temps, au point de vue suivant : les enfants des travailleurs étrangers qui veulent rester dans le pays d'accueil et en acquérir peut-être plus tard la nationalité, ont tout intérêt à fréquenter les écoles du pays d'accueil. Dans les pays où des groupes importants de travailleurs étrangers se sont établis dans des régions industrielles, on organise donc des cours spéciaux pour faciliter aux enfants des travailleurs étrangers le passage dans les écoles du pays d'accueil.

Pour les écoles européennes ne seront donc retenus comme « clients » que les travailleurs étrangers qui amènent avec eux leurs enfants dans le pays d'accueil, mais ont l'intention de les renvoyer dans leur patrie plus tard ou qui, pour d'autres motifs, ne désirent pas que leurs enfants fréquentent les écoles du pays d'accueil.

Sans vouloir porter ici un jugement, il faut s'attendre à ce que les gouvernements des États membres souhaitent que les enfants des travailleurs étrangers soient intégrés le plus possible dans les écoles du pays d'accueil.

D'un point de vue européen, il faut admettre qu'en l'espèce on doit respecter la volonté de chaque particulier. L'acceptation d'un travail à l'étranger entraîne toujours des problèmes pour les enfants du travailleur. C'est à lui qu'il appartient de décider s'il les résoud en envoyant le plus vite possible ses enfants dans l'école du pays d'accueil ou s'il peut les résoudre en demandant leur admission dans une école européenne, lorsqu'il en existe une à proximité de son lieu de résidence.

47. La conclusion à tirer de ce qui précède est que les écoles européennes sont destinées en premier lieu aux travailleurs étrangers et aux autres étrangers dont les enfants n'accepteront en aucun cas un emploi au lieu de travail de leur père lorsqu'ils quitteront l'école.

1. *Les difficultés scolaires des enfants de familles établies à l'étranger*

48. Le travailleur qui accepte un emploi à l'étranger prend une grave décision pour ses enfants. Ces derniers rencontreront des difficultés beaucoup plus grandes au cours de leur scolarité que ceux qui restent dans leur patrie. Ils devront fréquenter des écoles où l'enseignement est donné en langue étrangère et dont ils ne suivront qu'avec peine les cours. Seuls les enfants particulièrement doués n'auront pas à souffrir de ce régime dans leur formation. On peut, certes, dans de nombreux cas, escompter que les avantages d'ordre linguistique compenseront les inconvénients d'un autre ordre. Cependant, c'est l'avenir — la vie et la carrière professionnelle de l'intéressé — qui dira si ses connaissances linguistiques peuvent lui servir vraiment de compensation.

49. Il arrive que les diplômes des écoles fréquentées par l'élève à l'étranger ne soient pas reconnus dans son pays d'origine ou ne le soient que sous certaines réserves. Si le père est déplacé, l'enfant passe à un système scolaire totalement différent, qui le désoriente fortement. La disparité des systèmes d'instruction à l'intérieur même de la République fédérale avait déjà donné lieu à l'adage : « Le père est déplacé, les enfants redoublent leur classe ». Il est évidemment beaucoup plus malaisé pour un enfant arrivant dans un pays étranger, où peut-être la langue est différente, de retrouver le contact avec les camarades de son âge.

50. La seule voie pour échapper à cette situation est d'envoyer les enfants dans un internat

de leur pays d'origine. Mais cette voie n'est ouverte qu'aux pères particulièrement bien payés, le coût de la pension dépassant de beaucoup celui des études normales d'un enfant, et, d'autre part, la séparation d'avec le milieu familial représentant, pour les jeunes enfants en tout cas, une décision peu souhaitable qui ne doit être prise que dans les cas extrêmes.

51. On peut donc parler de véritables difficultés d'ordre scolaire pour les enfants dont les familles sont établies à l'étranger.

Comme l'évolution actuelle, politique et économique, du monde exige une interpénétration accrue de nos différents pays dans tous les domaines et comme, de ce fait, les groupes mentionnés s'agrandissent, c'est un nombre toujours plus élevé d'enfants qui souffrent de cette privation sur le plan scolaire.

Cela pose un problème que les Communautés européennes et les gouvernements des États membres ne peuvent considérer avec indifférence. Il faudrait ne plus en laisser la solution à l'initiative des parents intéressés, car ces initiatives privées se heurtent, dans de nombreux cas, et même vraisemblablement dans la plupart des cas, à des difficultés insurmontables.

On ne doit pas oublier que l'initiative heureuse de l'association des parents d'élèves formée par les fonctionnaires de la C.E.C.A. à Luxembourg ne pouvait aboutir à un aussi bon résultat que parce que ces fonctionnaires représentaient un groupe très homogène et qu'ils avaient affaire à une administration et à des gouvernements qui avaient des obligations morales directes à leur égard.

2. Les avantages d'un système d'écoles européennes liées les unes aux autres sur des écoles privées ou bilatérales et internationales

52. Si l'on veut se préoccuper des difficultés scolaires des enfants dont les parents sont établis à l'étranger, de nombreuses voies s'ouvrent dans des directions diverses. Il existe déjà dans les États membres une série d'écoles prévues pour ces enfants.

Nous pensons notamment aux établissements suivants :

Belgique :

- Lycée français de Bruxelles
- Juliana-School de Bruxelles
- École allemande de Bruxelles
- École internationale de Bruxelles

Allemagne :

- Lycée français de Berlin

- Lycée franco-allemand de Sarrebruck
- École John F. Kennedy de Berlin
- Nicolaus Cusanus Gymnasium de Bad Godesberg
- École internationale de Hamburg-Großflottbek
- The Francfort International School à Oberursel dans le Taunus

Pays-Bas :

- École internationale de La Haye
- École anglaise de La Haye
- École allemande de La Haye
- École allemande de Rotterdam

Luxembourg :

- École américaine de la Société Dupont-de-Nemours à Cessange

Italie :

- Lycée Chateaubriand à Rome
- Overseas International School de Rome (direction américaine)
- British School de Rome
- École allemande de Rome
- École allemande de Gènes
- École allemande de Milan
- Institut « Giulia » de Milan (direction allemande)

France :

- École italienne de Paris
- École allemande de St. Cloud
- Lycée de Sèvres, sections internationales
- École internationale de Saint-Germain-en-Laye
- École internationale de Fontainebleau
- École internationale de Chateauroux
- École américaine de Garches près de Versailles

Chacun des vingt-neuf établissements mentionnés ci-dessus a été créé pour résoudre un problème local. Ils sont en partie privés, en partie issus de conventions bilatérales ou des accords multilatéraux, ce qui est en particulier le cas pour les écoles de l'O.T.A.N.

53. On pourrait bien sûr incliner à penser que les développements ultérieurs en ce domaine devraient être laissés à des initiatives locales. Mais un certain nombre d'arguments plaident toutefois en faveur de la priorité pour le système des écoles européennes : les écoles européennes forment une seule entité relevant d'un Conseil supérieur commun. Elles sont soumises à une inspection commune. Elles ont des programmes et horaires harmonisés.

54. Les familles et les enfants intéressés y trouvent de nombreux avantages, le baccalauréat est reconnu dans beaucoup de pays ; si le père est muté d'un poste où existait une école européenne dans un autre où se trouve également une école européenne, l'enfant peut fréquenter cette école sans difficulté d'adaptation.

55. Les avantages que cela présente pour l'administration et l'aspect pédagogique de ces écoles sont encore plus grands. Point n'est besoin de se livrer à des expériences isolées. Une école nouvellement créée a immédiatement son programme d'études et son horaire, et elle peut compter sur l'expérience des autres écoles européennes. Les enseignants et les directeurs peuvent être mutés d'une école à une autre, afin de faire profiter les nouveaux établissements de leur expérience. Il est évident qu'en multipliant le nombre des écoles européennes — jusqu'à présent il en existe six — on pourrait créer un système cohérent qui placerait sur une base totalement nouvelle les possibilités scolaires offertes aux familles établies provisoirement à l'étranger.

e) Les conditions qui doivent être remplies pour qu'une localité puisse être retenue comme siège d'une école européenne

56. A ce point du rapport, le moment semble venu de se faire une idée sur l'ampleur du problème qui nous occupe.

Faisons d'abord un calcul. Une école européenne édiflée sur le modèle de celle de Luxembourg compte, avec ses quatre sections linguistiques dont chacune comprend cinq classes primaires et sept classes secondaires (abstraction faite du jardin d'enfants), un total de 12 fois 4, soit 48 classes. Si chacune d'elles doit avoir en moyenne un minimum de 15 élèves, nous obtenons un total de 720 élèves ou 180 élèves par section linguistique.

Comme l'on peut compter en moyenne un enfant en âge scolaire par famille, ces chiffres indiquent en même temps l'importance minimum qu'une colonie étrangère doit avoir pour que l'on puisse envisager l'établissement à son intention d'une section linguistique particulière.

Une école européenne pourrait, bien entendu, ne comprendre que deux ou trois sections linguistiques si, dans une localité déterminée, le nombre d'élèves appartenant aux autres groupes linguistiques est insuffisant. Cependant, pour les institutions européennes, la situation se présente de façon quelque peu différente. A Karlsruhe et à Bergen les chiffres minima ne sont pas atteints, et Mol vient juste d'atteindre le chiffre minimum d'élèves (en 1965, Mol comptait 784 élèves). Or, dans ces villes, la Communauté est tenue d'offrir aux fonctionnaires appelés à y travailler la possibilité de faire instruire leurs enfants, obligation qui n'existerait pas dans les autres villes où la création d'une école européenne pourrait être envisagée.

57. La création d'une école européenne ne présente, bien entendu, de l'intérêt que là où au moins deux sections linguistiques peuvent être prévues. Pour entrer en ligne de compte, une localité déterminée doit donc compter suffisamment d'étrangers appartenant à deux groupes linguistiques différents. En outre, pour ne pas aller au devant de graves difficultés, il faudra éviter de prendre la langue du pays d'accueil comme langue de base de la seconde section linguistique.

58. Il résulte de ce qui précède que les grandes villes qui pourraient être retenues pour l'établissement de nouvelles écoles européennes sont peu nombreuses. Entrent en particulier en ligne de compte, les grandes urbanisations où se concentrent des activités administratives et commerciales. Naturellement, l'une ou l'autre ville moins importante peut, en raison de circonstances particulières, compter un nombre suffisant de non-ressortissants, tout comme un centre industriel donné peut employer un nombre relativement élevé d'étrangers des catégories susmentionnées. En règle générale, toutefois, c'est surtout dans les grands centres administratifs et commerciaux des États membres, dans les capitales et les villes portuaires que le besoin d'écoles européennes se fera sentir.

d) Faut-il créer des écoles européennes dans les pays tiers?

59. On peut se demander également si les six États membres de la Communauté ne devraient pas envisager la création d'écoles européennes dans des pays tiers. Il s'agirait essentiellement des pays associés d'Europe et d'Afrique mais éventuellement aussi d'autres pays qui comptent un nombre suffisamment important de ressortissants des États membres confrontés avec un problème scolaire susceptible d'être résolu par la création d'écoles européennes.

Par ailleurs, il faut tenir compte du fait que dans les nombreux pays qui actuellement accè-

dent à l'indépendance et accueillent les représentations diplomatiques des États membres de la C.E.E., il pourrait se révéler moins rationnel de créer des écoles particulières pour les enfants du personnel des ambassades que d'instituer une école européenne qui, si la situation locale le permet, pourrait être transformée en « école de rencontre » fréquentée également par la population autochtone.

Il n'y a pas lieu, dans le cadre de ce rapport, d'accorder dans un premier temps trop d'importance à ce problème. Toutefois, il a semblé à votre commission que toute proposition allant en ce sens mériterait d'être signalée.

e) *Les écoles européennes, facteurs d'une plus grande mobilité des cadres techniques, commerciaux et scientifiques*

60. On a dit déjà que les écoles européennes n'intéressent pas en premier lieu la masse des travailleurs migrants; ceux-ci laissent leur famille dans leur pays d'origine ou, lorsqu'ils envisagent de se fixer définitivement dans le pays d'accueil, envoient en majeure partie leurs enfants aux écoles nationales. Les écoles européennes s'adressent à un nombre bien plus restreint de cadres administratifs, commerciaux, industriels et scientifiques. Les expériences faites dans les centres de recherche d'Euratom nous apprennent qu'on ne peut amener des techniciens ou des chercheurs hautement qualifiés à s'intéresser à des postes importants à l'étranger si on ne leur offre pas sur place la possibilité de faire éduquer leurs enfants dans des conditions convenables. Il faut bien se rendre à l'évidence: si la perspective d'un revenu plus élevé et celle d'un milieu de travail plus intéressant pèsent d'un poids relativement lourd dans la décision des intéressés, le facteur déterminant demeure la possibilité de dispenser un enseignement adéquat aux enfants. En dépit des avantages inhérents à un revenu plus élevé et à un travail plus intéressant, l'offre la plus attrayante sera refusée si des moyens de scolarisation adéquats font défaut.

Cela est vrai, en tout cas, pour les familles qui se refusent à envoyer leurs enfants dans un internat. Ceux qui néanmoins acceptent de le faire doivent par ailleurs tenir compte du fait qu'une partie au moins des revenus supplémentaires qu'ils comptent gagner sera absorbée par l'accroissement des dépenses scolaires.

Vu sous cet angle, il existe donc un lien étroit entre la tendance à assurer une plus grande mobilité aux cadres techniques, commerciaux et scientifiques à l'intérieur de la Communauté européenne, et celle qui consiste à étendre le système des écoles européennes.

61. La commission sociale, appuyée en cela par l'ensemble du Parlement européen, a dé-

fendu à maintes reprises⁽¹⁾ le principe selon lequel, chaque fois que la possibilité en est donnée dans la Communauté, il faut faire venir le travail vers les hommes et non pas les hommes vers le travail. Indépendamment de ce principe de politique régionale, l'interpénétration croissante des marchés des États membres et l'adaptation de plus en plus étroite de l'industrie et du commerce au Marché commun obligeront fatalement un nombre grandissant important de cadres techniques, commerciaux et scientifiques à se rendre à l'étranger pour résoudre les problèmes que pose cette interpénétration accrue et pour exploiter les chances qu'offre ce marché élargi. Si le Marché commun doit fournir l'effort de rationalisation que l'on est en droit d'en attendre, il est absolument indispensable que les cadres qui sont appelés à contribuer à l'action de reconversion, bénéficient d'un maximum de liberté de mouvement.

C'est à bon droit que le traité prévoit, aux articles 48 à 58, une réglementation communautaire en matière de liberté de circulation.

La liberté de circulation est un droit fondamental de l'individu dont la personnalité doit pouvoir s'épanouir dans le cadre de la Communauté économique européenne. A cet égard, celle-ci lui fournit désormais une garantie nouvelle: le droit de circuler et de s'établir dans l'Europe toute entière. Dans cet ordre d'idée il ne faut cependant pas s'attendre à une extension du mouvement de migration.

En revanche, le deuxième aspect l'adaptation indispensable de l'ensemble du système économique des États membres au Marché commun, obligera de nombreux cadres à s'établir à l'étranger. Il est à prévoir que pendant la période transitoire ils seront plus nombreux qu'à partir du moment où le Marché commun fonctionnera normalement et qu'ils ne s'établiront que temporairement à l'étranger. Toutefois, il ne faut pas oublier qu'en séjour à l'étranger ne serait-il que de cinq ans, peut couvrir la période complète pendant laquelle l'enfant d'un ingénieur d'exploitation, par exemple, doit fréquenter l'école primaire.

Dans ces conditions, il est permis de penser que l'on contribuera dans une mesure non négligeable au bon fonctionnement du Marché commun en assurant une plus grande liberté de circulation aux cadres techniques, commerciaux et scientifiques grâce à l'établissement d'écoles européennes dans les centres commerciaux et administratifs.

En outre, votre commission tient à souligner que la création d'écoles européennes facilitera

⁽¹⁾ Cf. entre autres la résolution n° 108 du 15 octobre 1960 faisant suite à un rapport de M. Rubinacci (doc. 67, 1960-1961, J.O. du 16 novembre 1960), ainsi que la résolution du 28 mars 1963 faisant suite à un deuxième rapport de M. Rubinacci (doc. 7, 1963-1964, J.O. du 19 avril 1963).

la solution de bon nombre de problèmes qui découleront de l'harmonisation des diplômes dans le cadre des articles 53 et 56 du traité instituant la C.E.E.

Chapitre II - La création d'écoles européennes en dehors des sièges des institutions communautaires

62. Au chapitre précédent nous avons étudié dans quelle mesure la création d'écoles européennes répondrait à un besoin dans les grandes villes des États membres de la C.E.E. Il nous reste à examiner quelques aspects particuliers de leur fonctionnement. Certains problèmes qui ont trouvé une solution donnée dans les villes abritant des institutions de la Communauté, se posent évidemment d'une façon différente pour les écoles qui devraient être installées dans d'autres localités. A Luxembourg, à Bruxelles, etc. les écoles européennes furent naturellement conçues en premier lieu pour les fonctionnaires des Communautés européennes. L'admission d'élèves appartenant à d'autres groupes, et notamment les enfants des nationaux qui ne sont pas fonctionnaires de la Communauté, les enfants de ressortissants d'autres États membres qui eux non plus ne sont pas fonctionnaires de la Communauté (il s'agit surtout des travailleurs migrants) et enfin les enfants des ressortissants de pays tiers, constituait un problème marginal qui devait trouver une solution pratique sous une forme ou sous une autre sans que le système des écoles européennes n'en soit fondamentalement affecté.

Faut-il adopter le régime de l'internat pour les écoles européennes? C'est là une autre question qu'il convient de poser dans ce chapitre. Il est vrai qu'elle ne s'est pas posée à Luxembourg, à Bruxelles, à Varese, à Karlsruhe, à Mol, à Bergen. En effet, le but principal des écoles européennes est précisément d'offrir à une population d'étrangers concentrée en un lieu précis, la possibilité de faire éduquer leurs enfants sur place pour qu'ils ne soient pas obligés de les envoyer dans des internats du pays d'origine.

Si le système était étendu à d'autres groupes d'étrangers il conviendrait de reconsidérer la question.

a) *Écoles communautaires, écoles européennes ou écoles internationales?*

63. Lorsqu'on envisage la nécessité ou l'opportunité de créer une école pour étrangers dans une localité donnée, il faut commencer par procéder à un recensement de la population étrangère. On constatera que la plupart du temps les ressortissants des six États membres

de la Communauté sont loin de constituer les groupements les plus importants.

Dans une grande ville du sud-ouest de la France, les Espagnols seront vraisemblablement plus nombreux que les Néerlandais. Dans une grande ville du nord de l'Allemagne, les Scandinaves dépasseront en nombre les Italiens. Une grande ville du sud de l'Italie comptera sans doute plus de Grecs que d'Allemands alors que dans une grande ville des Pays-Bas, enfin, les Français seront inférieurs en nombre aux Anglais. Il est fort probable aussi que les groupes de ressortissants de pays extra-européens seront plus importants dans certaines villes que les groupes de ressortissants des États membres. Tel sera le cas, dans nombre de localités, pour les Américains. D'autre part, le ministre de l'éducation et des cultes du Land de Rhénanie du Nord-Westphalie a souligné lors d'une allocution radiophonique que Düsseldorf par exemple comptait un grand nombre de Japonais. Si des élèves appartenant à des groupes extra-européens devaient être admis, il faudrait ne plus parler d'« écoles européennes » mais d'« écoles internationales ».

64. Quelle est la politique qu'il convient de suivre dans ce domaine? Les nouvelles écoles devraient-elles être des écoles des Communautés européennes réservées aux ressortissants des six pays, devraient-elles être des « écoles européennes » en ce sens que les enfants des ressortissants de tous les pays d'Europe y seraient admis, ou devraient-elles être des écoles internationales ouvertes à tous les étrangers établis dans les grandes villes de la C.E.E.?

65. Pour répondre à cette question, il faut partir du point de vue que les avantages que procurent les écoles européennes fondées à Luxembourg, Bruxelles, etc. doivent être préservés. Ces avantages consistent dans l'homogénéité des méthodes d'enseignement, la reconnaissance du diplôme de fin d'études par tous les États membres, les « horaires et les programmes harmonisés », le maintien de la priorité de la langue maternelle dans les sections linguistiques et, enfin, l'uniformité de l'inspection et de l'administration assurées par le Conseil supérieur et les conseils d'inspection.

Votre commission est convaincue que si l'on veut garantir l'unité des écoles européennes au point de vue juridique, institutionnel et pédagogique, aucune concession ne peut être faite. Cette unité doit en tout cas être assurée afin que les avantages fondamentaux qui découlent de ces écoles puissent être maintenus.

Si ces avantages devaient se perdre, la Communauté et le Parlement européen n'auraient aucune raison de s'intéresser à ces écoles; en d'autres termes, la Communauté n'a pas à se préoccuper du problème de la scolarisation des

étrangers établis dans les États membres. Ce problème relève des autorités locales compétentes. La Communauté a uniquement pour tâche d'examiner si, par une action commune, une amélioration peut être espérée dans ce domaine. C'est à la Communauté qu'il appartient d'étudier la possibilité d'élargir le système entièrement nouveau, qui entre-temps a fait ses preuves et dont tout le monde a reconnu les mérites, système qui est issu des efforts déployés par les écoles européennes, à commencer par celle de Luxembourg, pour trouver une solution pratique à certains problèmes.

66. La conclusion qui s'impose est la suivante: l'admission de ressortissants de pays tiers ne doit pas porter préjudice au caractère homogène des écoles européennes, pas plus qu'elle ne doit entraîner l'abandon du principe de la création d'une section par langue maternelle.

67. Par conséquent, les horaires et les programmes harmonisés, l'ensemble du système des écoles européennes ne peuvent être modifiés en faveur d'un ou de plusieurs pays tiers que si ce ou ces pays adhèrent à la Communauté européenne. En principe il faut donc s'en tenir aux quatre sections linguistiques tant que d'autres pays n'ont pas adhéré à la Communauté.

Si dans une ville déterminée, une cinquième section linguistique était créée, elle devrait appliquer le même programme et la même procédure d'examen que les quatre autres sections.

68. D'autre part, il ne faut pas que les sections linguistiques soient fréquentées par un trop grand nombre d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le langage de base de ces sections. A l'école européenne de Luxembourg, par exemple, les limites du possible semblent atteintes dans la section allemande et même dépassées dans certains classes de cette section. Le nombre d'enfants dont la langue maternelle n'est pas l'allemande y atteint en moyenne près de 20 %. Une école ne doit pas se montrer trop stricte lorsqu'il s'agit de cas particuliers, mais il semble bien que 20 % doive constituer un maximum.

69. Il conviendrait par ailleurs de se montrer très libéral lorsqu'il s'agit de l'admission d'enfants qui, sans être ressortissants d'un État membre, ont l'une des quatre langues comme langue maternelle. En effet, l'enseignement dans ces écoles ne se fonde pas sur le principe de la nationalité mais sur celui de la langue maternelle. La Communauté doit faire ici la démonstration de son caractère ouvert dès lors que l'on ne peut pas invoquer des difficultés linguistiques pour faire obstacle à l'adhésion de pays tiers. C'est ainsi que l'on devrait accepter sans réserve les Suisses et les Canadiens d'expression

française dans la section franco-belge les Suisses d'expression allemande et les Autrichiens dans la section de langue allemande, et les Suisses d'expression italienne dans la section italienne etc.

Il ne faudrait pas pour autant que les pays tiers aient leur mot à dire en ce qui concerne les méthodes d'enseignement. L'homogénéité des écoles européennes doit être préservée. Fort heureusement, aucune difficulté n'est sans doute à craindre de ce côté étant donné que la Suisse et l'Autriche — les deux pays européens intéressés au premier chef à la question et comptant le plus grand nombre d'enfants relevant des groupes linguistiques précités — ont d'ores et déjà reconnu le baccalauréat européen.

70. La question se résume donc comme suit: étant donné qu'il importe de ne pas perdre les avantages du système créé à Luxembourg, les écoles européennes devraient, même dans les localités où ne résident pas de fonctionnaires des Communautés, relever du Conseil supérieur et des conseils d'inspection, imposer les mêmes épreuves à la fin des études et fonder leur enseignement sur les mêmes horaires et les mêmes programmes.

71. Aussi, ne doivent-elles, en principe, se composer d'autres sections linguistiques que les quatre déjà prévues dans les écoles existantes, de nouvelles sections ne pouvant être créées que dans des cas exceptionnels et à la condition que leurs élèves soient obligés de passer les mêmes épreuves et de suivre les mêmes programmes.

Les organisateurs de compétitions sportives peuvent mettre un point d'honneur à compter parmi les concurrents le plus grand nombre de représentants étrangers (cela fait toujours bonne impression lorsqu'on peut dire: « A cette manifestation ont participé 50 athlètes représentant 35 nations »). Or, ce n'est point là, l'ambition que doit nourrir une école!

b) *Écoles européennes et Conseil de l'Europe*

72. Dans le domaine de la politique scolaire, le Conseil de l'Europe a pris des initiatives remarquables. Il existe, dans le cadre du Conseil de l'Europe, une convention multilatérale sur la coopération culturelle, un conseil de coopération culturelle (C.C.C.) et une série d'accords européens sur la reconnaissance mutuelle des diplômes de fin d'études et de la durée des études. Tous ces travaux sont également importants pour les écoles européennes.

Toutefois, on ne peut concevoir, dans le cadre du Conseil de l'Europe, une coopération aussi étroite que celle qui s'est instaurée entre les États de la Communauté grâce au système

des écoles européennes et qui s'exprime dans l'existence des six écoles européennes, personnes morales de droit public des six États membres, dans l'existence du Conseil supérieur et dans celle du baccalauréat européen.

Dans le cadre du Conseil de l'Europe, on peut assurer que le diplôme de fin d'études des écoles européennes sera reconnu dans tous les pays européens.

c) « *Écoles pour étrangers* » ou « *écoles de rencontre* ». *La question de la participation des ressortissants du pays d'accueil*

73. Bien que le problème de la participation des ressortissants du pays d'accueil aux écoles européennes ait déjà été traité dans ce rapport à diverses reprises et de différents points de vue, son intérêt est tel qu'un nouvel examen s'impose dans ce contexte. Deux principes s'opposent en ce domaine. D'une part, si l'on envisage leur mission sur le plan pratique, les écoles internationales peuvent être constituées simplement en tant qu'écoles pour étrangers qui ne sont pas fréquentées par les ressortissants du pays d'accueil. Mais elles peuvent aussi, pour des raisons idéologiques, devenir des écoles de rencontre.

74. L'exclusion des ressortissants du pays d'accueil peut se fonder sur les raisons suivantes : ou bien les étrangers veulent conserver dans leur école des effectifs aussi homogènes que possible. C'est très souvent le cas pour les écoles qui sont fréquentées par les élèves d'une seule nationalité, ainsi par exemple, un grand nombre d'écoles américaines de l'étranger. Ou bien ce sont les autorités du pays d'accueil qui n'acceptent pas que leurs ressortissants fréquentent ces écoles. Il peut y avoir à cela les raisons les plus diverses. En règle générale, dans les pays mahométans, bouddhistes et communistes, la fréquentation de ces écoles est interdite aux autochtones, parce que l'on craint que les enfants ne s'éloignent de la religion ou de l'idéologie de leur propre pays. De même, en Suisse et au Luxembourg, les autochtones ne peuvent pas, ou seulement à titre exceptionnel, fréquenter « les écoles pour étrangers ». Dans ces pays, l'interdiction est liée aux particularités de la situation linguistique. A cet égard, des problèmes particuliers se posent également en Belgique.

75. Le principe inverse signifierait que les écoles internationales sont fréquentées par les étrangers et par les nationaux.

A l'époque classique de la propagande culturelle, avant la première guerre mondiale, et même plus tard — ces tendances se manifestent également de nos jours — on espérait que la fréquentation massive d'une école de ce type par des ressortissants du pays d'accueil gagnerait des amis à l'État qui subvenait aux frais de l'école. On pensait — pas entièrement à tort —

exercer, par l'intermédiaire de la formation scolaire et des connaissances linguistiques, une influence sur les États intéressés. On a parfois parlé à ce propos d'un « impérialisme culturel ».

76. Sous l'influence de conceptions plus modernes, la propagande culturelle unilatérale a fait place à un effort de réciprocité et d'échange né du souci de favoriser la compréhension entre les peuples. Aujourd'hui on appelle « écoles de rencontre » des écoles qui sont fréquentées — en général à part égale — par des étrangers et des autochtones. Elles donnent aux étrangers le grand avantage de pouvoir pratiquer à l'intérieur de l'école la langue du pays d'accueil qui est importante pour les enfants vivant en pays étranger. Les écoles de rencontre présentent aussi l'avantage d'établir des rapports de confiance entre nationaux et étrangers. C'est pourquoi ces écoles de rencontre revêtent une importance particulière dans les pays en voie de développement. Il existe au Ghana un exemple particulièrement encourageant de ce type d'école. Elle est fréquentée pour moitié par des autochtones et pour moitié par des enfants étrangers, notamment des enfants de diplomates ou de fonctionnaires anglais du gouvernement du Ghana.

77. De par leur structure multilatérale, les écoles européennes sont déjà des « écoles de rencontre ». Toutefois, elles ne permettent, comme toutes les écoles internationales, qu'une rencontre avec les autres écoliers étrangers et non avec les étrangers du pays d'accueil. Aussi longtemps qu'à Luxembourg, à Bruxelles et dans les établissements de l'Euratom les écoles européennes avaient principalement pour but de répondre aux besoins des familles de fonctionnaires de la Communauté, le plus simple était de se contenter de cette forme de rencontre ⁽¹⁾.

Mais la question de la participation des ressortissants du pays d'accueil se pose à nouveau si l'on veut fonder des écoles européennes dans d'autres grandes villes de la Communauté. Si, par exemple, une telle école est fondée dans un port allemand, aura-t-elle seulement trois sections linguistiques, une française, une italienne et une néerlandaise ?

78. Bien qu'une telle formule soit réalisable, elle n'en serait pas moins regrettable. Si, par exemple, dans une ville allemande, seuls les enfants français et néerlandais étaient en nombre suffisant pour justifier la création de sections linguistiques particulières, on devrait naturellement renoncer à la section italienne, mais la section allemande ou, d'une façon plus générale,

(1) Ce n'est qu'à Luxembourg que le gouvernement du pays d'accueil fait des réserves. Dans les écoles de Bruxelles et de Varese, la participation des nationaux doit être limitée par l'école en pratiquant un *nurcerus clausus* auquel évidemment les enfants des fonctionnaires de la Communauté ne sont pas soumis, afin d'éviter un encombrement des sections linguistiques en cause.

la section linguistique des écoliers du pays d'accueil, ne devrait en aucun cas être absente de l'école.

Luxembourg a ses problèmes particuliers, nous ne pouvons donc pas le prendre comme terme de comparaison. Mais dans les cinq autres écoles européennes, les langues du pays d'accueil sont aussi représentées, encore que ce soit surtout par les enfants de fonctionnaires. Dans le cas d'une extension à d'autres villes, il conviendrait donc de trouver un moyen de permettre la participation des autochtones.

79. La solution normale sera sans doute de compléter la section linguistique de la langue maternelle du pays d'accueil par inscription volontaire. De l'avis de votre rapporteur, on peut compter qu'il se trouvera dans chaque ville assez importante un nombre suffisant de parents désireux de faire apprendre à leurs enfants plus de langues qu'il n'est d'usage dans les écoles ordinaires du pays en cause. Il se trouvera aussi suffisamment de familles prêtes à payer d'un trajet scolaire plus long cet élargissement de la formation culturelle de leurs enfants. Il sera probablement aussi nécessaire d'introduire pour les classes de ressortissants du pays d'accueil un *numerus clausus* (comme c'est actuellement le cas à Bruxelles et à Varese), la force d'attraction des écoles européennes sur la population étant très grande. Il faut croire en effet, que la population considère les écoles européennes comme des écoles d'élite.

80. À vrai dire, il s'agit ici de simples conjectures et l'on ne peut exclure qu'elles puissent se révéler fausses. Mais on peut au moins demander que dans les localités où doivent être établies des écoles européennes, la tentative soit faite d'y intéresser aussi la population du pays d'accueil.

d) *Écoles ordinaires et internats*

81. On a déjà dit que le but pratique des écoles européennes était de répondre au besoin scolaire de familles établies à l'étranger. Toutefois, le rayonnement qu'exercent les écoles européennes permet de supposer qu'il pourrait être nécessaire de créer des internats de caractère européen. Il ne peut cependant pas incomber aux États membres ou à la Communauté de créer de telles possibilités scolaires supplémentaires, qui ne concernent qu'un nombre restreint de personnes et pour lesquelles il n'existe pas de nécessité urgente.

82. Dans un cas pourtant, il pourrait se révéler nécessaire d'annexer des internats aux écoles européennes.

Il se pourrait en effet qu'un nombre d'étrangers assez important pour justifier la création

d'une école européenne soit installé dans certaines régions de la Communauté, mais que cette population étrangère ne soit pas suffisamment concentrée pour permettre aux intéressés d'effectuer chaque jour le trajet aller et retour de leur domicile à l'école. Dans de telles régions, des écoles européennes complétées d'un internat pourraient être construites dans des localités centrales, ce qui donnerait aux familles qui n'y résident pas la possibilité de garder leurs enfants à proximité, et à ces derniers, celle de passer régulièrement les fins de semaine dans le cercle de leur famille et de recevoir des visites à tout moment.

Chapitre III : La structure juridique possible des écoles européennes qui ne sont pas établies au siège d'institutions européennes

83. Après avoir examiné dans les deux chapitres précédents la nécessité de la création éventuelle d'écoles européennes situées en dehors de sièges des institutions communautaires, il convient maintenant d'envisager la structure juridique qui pourrait leur être donnée. Dans cette perspective, il y a lieu de partir du principe fondamental suivant: un des avantages que présentent les écoles européennes par rapport aux autres écoles internationales réside dans leur fondement juridique, solidement et clairement établi. En étendant ce système, il est nécessaire en principe de reprendre dans la mesure du possible la structure juridique des écoles européennes existant jusqu'ici.

a) *Le protocole concernant la création d'écoles européennes*

84. On sait que la base juridique des écoles européennes actuelles est le « statut des écoles européennes du 12 avril 1957 » tel qu'il a été établi tout d'abord pour l'école européenne de Luxembourg.

A la suite de l'institution de la C.E.E. et de l'Euratom, un « protocole concernant la création d'écoles européennes établi par référence au statut de l'école européenne signé à Luxembourg le 12 avril 1957 »

a été signé le 13 avril 1962.

L'article 1 de ce protocole est formulé comme suit:

« Pour l'éducation et l'enseignement en commun d'enfants du personnel des Communautés européennes, des établissements dénommés « école européenne » peuvent être créés sur le territoire des parties contractantes.

D'autres enfants, quelle que soit leur nationalité, peuvent également y être admis.

Ces établissements seront régis par les dispositions du statut de l'école européenne, signé à Luxembourg, le 12 avril 1957, et du règlement du baccalauréat européen, signé à Luxembourg, le 15 juillet 1957. »

85. Si l'on veut étendre le système des écoles européennes, il suffit de modifier ce protocole ou d'en conclure un nouveau dans l'article 1 duquel les mots « enfants du personnel des Communautés européennes » seraient remplacés par « enfants des ressortissants des parties contractantes qui résident sur le territoire d'une autre partie contractante ».

86. Si l'on veut en outre permettre la fondation dans des pays tiers d'écoles européennes, il suffit d'ajouter après les mots « sur le territoire des parties contractantes » les mots « ou dans des pays tiers ».

87. L'article 2 du « protocole » est formulé comme suit :

« Le Conseil supérieur décide à l'unanimité la création de nouvelles écoles européennes et fixe leur emplacement ».

Cette disposition doit être maintenue. Le Conseil supérieur est l'organisme au sein duquel les États membres de la Communauté doivent discuter de la création de nouvelles écoles. Il doit contrôler le fonctionnement des écoles existantes et garantir leur unité.

88. Suivant l'article 3 du « protocole » dont le texte peut être maintenu sans modifications :

« Les pouvoirs donnés par le statut de l'école européenne au Conseil supérieur, aux conseils d'inspection et au représentant du Conseil supérieur — président du conseil d'administration — s'étendent à toute école créée conformément à l'article 1.

Chaque école a une personnalité juridique distincte...

Chaque école a son propre conseil d'administration et son directeur ».

La composition du budget de chaque nouvelle école pouvant être très différente des autres, il est normal que l'administration ainsi que le conseil d'administration restent distincts.

La personnalité juridique qui est conférée aux écoles européennes est l'un de leurs principaux avantages par rapport à bon nombre d'autres écoles internationales.

89. Il convient de citer, étant donné leur importance, les passages suivants de l'article 4 du « protocole » :

« Le Conseil supérieur peut négocier tous accords relatifs aux établissements ainsi créés avec les Communautés européennes et avec toutes autres organisations ou institutions intergouvernementales qui, par leur implantation, sont intéressées au fonctionnement de ces établissements. Celles-ci obtiennent alors un siège et une voix au Conseil supérieur pour toutes les questions relatives à l'établissement en cause, ainsi qu'un siège au conseil d'administration de ce dernier ».

Cette disposition peut, elle aussi, être reprise sans modification. Par exemple, si une école européenne était fondée à Rome et intéressait des fonctionnaires des services de l'O.N.U. installés dans cette ville, les organisations en cause pourraient être associées aux écoles européennes.

90. L'article 5 régit les relations avec les personnes ou institutions privées intéressées.

« Le Conseil supérieur peut également négocier des accords avec des organismes ou institutions de droit privé intéressés par leur implantation au fonctionnement d'une des écoles européennes créée en vertu du présent protocole ».

Si par exemple une grande entreprise emploie dans l'un des États membres un nombre assez important d'employés et d'ouvriers étrangers, elle peut participer au financement et à l'administration d'une école européenne située à proximité.

91. Il ressort de ce qui précède que le cadre juridique que requiert une extension du système des écoles européennes ne nécessite pas de longues délibérations. Il existe déjà en pratique ; il suffit simplement d'apporter de légères modifications au « protocole ».

b) *Nécessité d'une initiative de la part des parents et des communes intéressés*

92. Il incombe au Conseil supérieur de procéder dès que possible à une étude sur le nombre d'écoles européennes qu'il pourrait être nécessaire de créer, afin de se faire une idée de l'ampleur du problème.

Mais il ne suffit pas que le Conseil supérieur procède, avec l'aide des services nationaux de l'enseignement, à des enquêtes statistiques sur les écoliers étrangers. La demande de procéder à l'établissement d'une école européenne dans une localité déterminée doit émaner des autorités locales, des parents intéressés et des com-

munes, ainsi que des administrations municipales.

En effet, le Conseil supérieur ne peut déterminer à l'aide d'études statistiques et autres enquêtes si les milieux intéressés souhaitent réellement la fondation d'une école européenne. En l'espèce, des contingences purement locales peuvent être déterminantes. Dans une localité où il existe déjà une école internationale, le problème se pose autrement que dans celle où une telle école n'existe pas. Dans une localité où des cours spéciaux sont organisés pour les enfants étrangers afin de permettre à ces derniers l'accès aux écoles fréquentées par les autochtones, le problème se pose également de façon autre que dans une ville où tel n'est pas le cas.

93. Dans l'ensemble, on peut donc dire que l'initiative devra partir des intéressés sur le plan local. Les parents et les communes intéressés devraient donc s'adresser au Conseil supérieur lorsqu'ils considèrent qu'une telle école est nécessaire dans une localité déterminée.

c) *Les pouvoirs de décision du Conseil supérieur*

94. Le pouvoir de décision appartient naturellement au Conseil supérieur, comme le prévoit à juste titre l'article 2 du protocole cité ci-dessus. Ce Conseil supérieur se compose, comme on l'a déjà dit, de représentants des ministres de l'éducation nationale des États membres.

95. Lorsqu'il est saisi d'une demande, le Conseil supérieur doit tout d'abord examiner si le nombre d'élèves est suffisant pour justifier la création d'une nouvelle école et déterminer ensuite quelles sont les autres organisations ou associations privées qui pourraient contribuer au financement, etc...

d) *La contribution financière des États membres*

96. Pour ce qui est des écoles européennes établies dans des villes où siègent des institutions de la Communauté, il était naturel que l'on adopte une forme de financement correspondant à celle des Communautés. Pour les écoles situées dans d'autres villes, le problème doit être réétudié.

1. Les dépenses d'investissement pourraient être supportées, comme cela a été le cas jusqu'ici, par le pays dans lequel l'école est établie. Il peut en aller ainsi de toute façon, indépendamment de la question de savoir si l'école doit accueillir ou non des élèves appartenant au pays considéré.

Pour aligner le régime de l'école luxembourgeoise sur celui accordé aux cinq autres écoles, le gouvernement luxembourgeois a décidé de ne plus percevoir à partir du 1^{er} janvier 1966 de loyer sur le bâtiment principal. Cependant, le loyer pour les trois bâtiments annexes continuera à devoir être versé.

2. Le personnel enseignant pourrait, comme cela s'est fait jusqu'à présent, être rémunéré par le pays d'origine de chaque professeur. Ce système s'est également révélé très pratique. Il faudrait cependant veiller à ce qu'une limitation excessive du temps de service des professeurs dans les écoles européennes ne devienne pas, de ce fait, la règle générale. Les indemnités de dépaysement et autres qui s'ajoutent au traitement des professeurs, et la différence entre les traitements nationaux et la grille des traitements, qui n'est d'ailleurs pas encore arrêtée définitivement, des écoles européennes pourraient être imputées au budget de fonctionnement de l'école, comme il est d'usage dans les écoles existantes.

3. Pour les dépenses de fonctionnement courantes, il conviendrait de prévoir une nouvelle méthode de financement. La situation pour les écoles européennes existantes est actuellement la suivante : l'école de Bruxelles est financée pour les trois quarts par la C.E.E. et pour un quart par l'Euratom. Varese, Bergen et Karlsruhe sont financées exclusivement par l'Euratom. Quant à l'école de Mol, son financement est assuré non seulement par l'Euratom mais aussi par le « centre belge d'études nucléaires » (C.E.N.) et par « Eurochemic ».

La méthode appliquée en ce qui concerne la plus ancienne des écoles européennes, celle de Luxembourg, est un peu plus complexe. Le budget de l'école (abstraction faite des traitements de base des professeurs et, à partir du 1^{er} janvier 1966, du loyer pour le bâtiment principal) est pris en charge à la fois par la C.E.C.A. et par les États membres. La Haute Autorité intervient pour 49 %, l'ensemble des États membres pour 51 %. Cette clé de répartition ainsi que celle qui détermine la part à supporter par chaque État membre, s'est modifiée à diverses reprises depuis 1957, comme il ressort du tableau suivant :

Clé de répartition des dépenses de l'école européenne de Luxembourg
entre les États membres et la Haute de la C.E.C.A.

(en %)

	Exercice 1957-1958	A partir de l'exercice 1958-1959	A partir de l'exercice 1960-1961	A partir de l'exercice 1962-1963
Allemagne	14	13,236	12,982	11,705
France	14	13,236	12,982	11,705
Italie	8	7,564	7,418	11,705
Belgique	8	7,564	7,418	6,688
Pays-Bas	8	7,564	7,418	6,688
Luxembourg	3	2,836	2,782	2,509
Ensemble des États membres	55	52,000	51,000	51,000
Haute Autorité	45	48,000	49,000	49,000

Cette clé de répartition n'a pas été fixée en fonction du nombre d'enfants par nationalité. A l'heure actuelle, personne n'est plus en mesure de préciser sur quelle base exactement la répartition a été faite à l'origine, c'est-à-dire en 1957.

La Haute Autorité a dû porter sa quote-part, qui était initialement de 45 %, à 48 et ensuite à 49 %. Cette augmentation n'est pas négligeable lorsqu'on songe que les fonds qui constituent la participation de la Haute Autorité proviennent du prélèvement et non pas, comme c'est le cas pour la C.E.E. et l'Euratom, des contributions financières des États membres.

A partir de 1962 la part que l'Italie prend dans les dépenses a été portée au niveau des contributions de la France et de l'Allemagne, cela du fait qu'à cette époque on a décidé d'ouvrir l'école européenne aux enfants des travailleurs italiens établis à Luxembourg-Ville.

Pour les écoles européennes nouvellement créées dans d'autres localités, on ne peut plus escompter que la composition de la population scolaire corresponde à la clé de répartition du financement des Communautés. Il est même possible que dans l'une ou l'autre de ces écoles, on ne puisse créer que deux ou trois sections linguistiques. Dans ce cas, il serait indiqué de ne faire participer au financement que les pays qui ont réellement des élèves dans ces écoles. Pour la répartition des dépenses entre ces pays, on pourrait se référer à la clé de répartition basée sur le nombre d'élèves, en faisant au besoin la distinction entre les élèves du cycle primaire et ceux du cycle secondaire et en se fondant sur la moyenne de l'année précédente.

Sans pour autant vouloir anticiper sur les résultats des études auxquelles se livreront les

autorités compétentes, votre commission tient à faire la proposition suivante :

Lors de la création de nouvelles écoles européennes

- les coûts d'investissement viendront à charge du pays qui accueille l'école ;
- les traitements nationaux des professeurs seront payés par le pays d'origine de ces derniers ;
- les autres dépenses de fonctionnement seront payées, au prorata du nombre d'élèves (moyenne de l'année précédente), par les États dont les ressortissants fréquentent l'école ;
- les États membres qui ne participent pas à l'école (c'est-à-dire, les États dont les ressortissants ne fréquentent pas l'école en cause), peuvent apporter une contribution symbolique d'une unité de compte.

De cette façon, chaque école continue à disposer de son propre budget, élaboré cependant dans le cadre du statut des écoles européennes.

Si, lorsque la fusion des traités des Communautés européennes, les écoles européennes sont englobées dans cette fusion, on pourra reconsidérer le problème et passer à un système de financement communautaire de toutes ces écoles.

e) *Accord sur la participation d'élèves des pays tiers aux quatre sections linguistiques et sur la création éventuelle de nouvelles sections linguistiques*

97. La participation des élèves des pays tiers ne soulève aucun problème tant qu'il ne s'agit que de petits groupes dont la langue maternelle

est la langue de la section linguistique considérée. Les élèves sont alors simplement accueillis dans les sections linguistiques de l'école européenne sans qu'il soit nécessaire de modifier en quoi que ce soit l'organisation de l'école. S'il s'agit de groupes plus importants, on peut se demander s'il ne serait pas opportun, le cas échéant, de prendre dans les différentes sections linguistiques intéressées, des dispositions spéciales à l'intention des élèves des pays tiers. On pourrait par exemple envisager de faire de la section allemande d'une ville d'Allemagne du sud, une section germano-autrichienne. Cependant, il conviendrait de ne prendre des dispositions spéciales de cet ordre qu'à titre tout à fait exceptionnel et de veiller à ce que l'unité des écoles européennes ne puisse en aucun cas se trouver compromise. Nous avons d'ailleurs déjà souligné plus haut qu'il ne semble guère y avoir de risques de voir formuler beaucoup de demandes en ce sens. Les deux principaux pays dans lesquels une langue officielle de la Communauté est également langue officielle du pays, à savoir la Suisse et l'Autriche, ont d'ores et déjà reconnu le baccalauréat Européen.

98. Le problème des conditions juridiques de la création d'une cinquième section linguistique soulève des questions de principe délicates.

99. Il pourrait arriver que des parents adressent une demande, à titre privé, au Conseil supérieur, alors que l'État tiers en question se désintéresse de la question. Sous réserve de la question du financement, on pourrait, en pareil cas, créer une cinquième section linguistique ou une « section internationale », qui serait organisée conformément au statut du 12 avril 1957. Une telle « section internationale » pourrait du reste accueillir également les élèves qui sont ressortissants d'un État membre mais qui sont trop peu nombreux pour justifier la création d'une section linguistique spéciale.

f) *Conclusion d'accords de financement avec des États tiers et des institutions privées*

100. Au besoin et lorsque la chose est possible, il conviendrait de faire en sorte que les pays tiers intéressés, les organisations internationales et les organismes privés participent au financement, surtout lorsqu'on entend prévoir la gratuité des études pour les élèves ressortissants d'États membres et qu'on ne veut pas désavantager les parents des élèves des pays tiers. Les États tiers, les organisations internationales et les entreprises privées devraient contribuer au financement en fonction du nombre d'enfants de leurs ressortissants, fonctionnaires et employés, et à cet égard, il convient de tenir compte du fait que les dépenses par élève peuvent varier fortement en fonction de l'importance des sections linguistiques. Il faut qu'on puisse im-

puter éventuellement aux élèves des sections linguistiques peu nombreuses, une part plus importante des frais fixes qu'aux élèves des sections linguistiques à effectif complet.

101. Enfin, il convient de rappeler à ce propos que la participation de pays tiers, d'organisations internationales et d'entreprises privées ne doit pas détruire l'homogénéité et la cohésion des écoles européennes. Bien que cela puisse être pénible dans certains cas particuliers, il vaudrait mieux renoncer à la participation d'autres pays et à la création des nouvelles sections linguistiques que d'isoler l'école en question des autres écoles européennes.

g) *La question des rapports institutionnels entre les écoles européennes et la Communauté dans le cadre de la fusion des traités*

102. Lorsque la fusion des exécutifs des trois Communautés européennes sera devenue une réalité, le nouvel exécutif unique disposera, en matière de politique culturelle, de multiples pouvoirs de nature très variée. Ces pouvoirs s'étendront de l'université européenne à l'organisation, sur le plan culturel, des échanges de stagiaires (article 50, du traité de la C.E.E.), et de la recherche atomique au soutien, par le service d'information des Communautés, des institutions d'éducation populaire qui organisent des cours de formation général sur l'Europe. Dans son huitième Rapport général, la Commission de la C.E.E. a, pour la première fois, traité de l'ensemble de ces tâches culturelles (1) ; cet exposé a mis vigoureusement en lumière la multiplicité des tâches que les traités imposent dès à présent, tout en révélant les nombreuses lacunes en matière d'organisation et de répartition des attributions qui résultent de ce que les tâches culturelles ont été distribuées au hasard des trois traités de Rome et de Paris. La Commission de la C.E.E. a avancé prudemment que la fusion des traités pourrait fournir l'occasion d'organiser systématiquement la mission culturelle de la Communauté. Dans son avis, élaboré par M. Schuijt (2), sur le huitième Rapport général, la Commission de la recherche et de la culture, a repris cette idée de la Commission de la C.E.E. et a demandé que soit attribuée à l'exécutif commun, à l'occasion de la fusion des traités, une compétence générale dans le domaine culturel. Dans le rapport de M. Charpentier (3), le Parlement européen a fait sienne cette proposition de sa commission de la recherche et de la culture.

103. Si, en réalisant la fusion des traités, on coordonne les attributions et les pouvoirs de la

(1) Huitième Rapport général de la Commission de la C.E.E., juin 1965, paragraphes 264 à 270, notamment par. 264.

(2) PE 14.342/déf. du 3. 7. 1965, pages 3 à 5.

(3) Document 93, 1965-1966, paragraphe 92.

Communauté dans le domaine culturel, il faudrait donc également faire une place, dans l'appareil administratif commun, au « représentant du Conseil supérieur et président des conseils d'administration des écoles européennes » et en outre, profiter de l'occasion pour lui donner un titre moins rébarbatif et moins long.

104. En même temps, on pourrait modifier la structure de l'école européenne de façon que le Conseil de ministres de la Communauté européenne puisse se réunir en tant que Conseil supérieur des écoles européennes aussi bien qu'en tant que Conseil des ministres de l'agriculture ou que Conseil des ministres de l'éducation, et que l'exécutif unique soit responsable devant le Parlement des activités du représentant du Conseil supérieur et président des conseils administration. Jusqu'ici, les exécutifs des Communautés européennes ont simplement à rendre compte au Parlement des activités de leurs représentants au sein du Conseil supérieur et des conseils d'administration.

Conclusions

a) *Parallélisme entre les écoles européennes et l'université européenne*

105. Il existe un certain parallélisme entre l'université européenne et les écoles européennes.

Tout d'abord elles se heurtent toutes au même esprit d'incompréhension. L'université européenne ne doit pas plus être une « superuniversité » que les écoles européennes ne doivent être des « superécoles ». Elles ne sont, l'une comme les autres, que des institutions spéciales destinées à un nombre relativement restreint, au regard de l'ensemble de la Communauté, d'écoliers et d'étudiants.

Elles ne sont pas appelées à inspirer une réforme des universités ou des écoles existantes ; elles sont simplement des institutions spéciales qui permettent de résoudre des problèmes particuliers et ce n'est qu'accessoirement et indirectement qu'elles peuvent faire figure de pionniers par rapport aux autres universités et écoles.

Tant l'université européenne que les écoles européennes réalisent un mode particulier de coopération internationale : une coopération qui, à la différence de toutes les autres formes de coopération en matière scolaire et universitaire, a un caractère continu, systématique et intensif. Le plus souvent, les autres formes de coopération ne présentent qu'un seul de ces avantages, mais jamais les trois à la fois.

Enfin, un des traits communs à l'université européenne et aux écoles européennes consiste dans leur caractère polyglotte et dans le fait qu'elles réussissent à faire tomber les barrières

linguistiques. Il serait donc tout à fait normal de voir un jour, après la création de l'université européenne, un nombre particulièrement élevé de diplômés des écoles européennes décider de fréquenter cette université.

106. Cependant, il existe une différence essentielle entre les écoles européennes et l'université européenne. Outre qu'elles répondent à des préoccupations d'ordre idéologique, les écoles européennes ont surtout permis de répondre à une nécessité concrète et urgente : assurer l'instruction des enfants des fonctionnaires des Communautés européennes. La création des écoles européennes était donc souhaitée par de nombreux intéressés ne craignant pas les initiatives : les fonctionnaires européens. Par contre, l'université européenne n'est pas indispensable à la formation d'un groupe quelconque d'étudiants. Sa création ne se justifie que par des raisons d'ordre idéologique et par la nécessité d'améliorer la coopération des peuples européens dans le domaine scientifique. Mais la science est une parente pauvre.

b) *Les écoles européennes, modestes facteurs de politique culturelle européenne commune*

107. Nous avons déjà dit que les écoles européennes sont appelées à jouer un rôle dans le cadre d'une politique culturelle européenne commune.

Rien ne serait plus absurde que de penser que cette politique doive viser à faire de toutes les écoles de nos pays, des écoles européennes. Les écoles européennes resteront des écoles spéciales créées à l'intention des étrangers établis dans une région où l'on parle une langue autre que leur langue maternelle.

Mais l'existence des écoles européennes s'avérera profitable lorsqu'il s'agira de régler le problème de la reconnaissance mutuelle des diplômes et le problème connexe de l'harmonisation des cours.

Si d'autres tentatives achoppent sur des difficultés linguistiques et sur les obscurités de la terminologie pédagogique, on disposera déjà, dans les écoles européennes, des spécialistes, des systèmes scolaires des différents États membres de la Communauté, mais aussi des conceptions et de l'expérience qui les ont inspirés et ayant en outre expérimenté parallèlement, dans une même école, les différents systèmes et méthodes d'enseignement, à même de contribuer à amorcer le dialogue entre les peuples sur le plan culturel.

Alors que les organismes d'échanges organisent à grands frais des échanges d'étudiants, les écoles européennes forment un groupe sans doute restreint, mais qui se renouvelle sans cesse, de citoyens de nos États qui certes restent

profondément attachés à leur patrie, mais qui ont appris à apprécier la culture des autres peuples et ont une connaissance approfondie de leur histoire et de leur mode de vie.

Chacun des États membres de la Communauté peut avoir à se féliciter de disposer en tout temps d'un tel groupe de citoyens, dont l'existence est également un élément très favorable pour l'avenir de la Communauté.

108. On peut donc dire que les écoles européennes apportent une contribution, modeste certes, mais précieuse, à la mise en œuvre d'une politique culturelle européenne commune.

Se référant à ce qui précède, la commission de la recherche et de la culture recommande l'adoption de la proposition de résolution suivante :

Proposition de résolution concernant les écoles européennes et leur développement

Le Parlement européen,

- Vu les traités instituant les Communautés européennes (C.E.C.A., C.E.E., Euratom), la déclaration faite à Bonn le 18 juillet 1961 par les chefs d'État et de gouvernement, le rapport intermédiaire de sa commission de la recherche et de la culture sur les problèmes de coopération culturelle entre les États membres de la Communauté européenne (doc. 32, 1963-1964) ainsi que le rapport sur le huitième Rapport général de la C.E.E. (doc. 93, 1965-1966) ;
- vu le statut des écoles européennes du 12 avril 1957 et le protocole concernant la création d'écoles européennes du 13 avril 1962 ;
- convaincu que l'unification européenne dans le domaine économique, social et politique ne sera couronnée de succès que quand les hommes établiront des liens de solidarité par-dessus les frontières et deviendront des citoyens européens ;
- conscient de ce qu'une plus grande liberté de circulation des cadres européens est indispensable au progrès économique et technique de la Communauté ; qu'elle exige cependant que soient résolus un certain nombre de problèmes liés à l'infrastructure culturelle ;

demande

1. que les États membres qui n'ont pas encore ratifié le protocole sur les écoles européennes, le fassent dans le plus bref délai ;
2. que les États membres encouragent activement les écoles européennes, en tant qu'expérience de formation en commun, en les dotant de tous les moyens requis — sur le plan pédagogique, financier et administratif — pour qu'elles réalisent leur mission dans les meilleures conditions et au plus haut niveau de formation ;

3. que le protocole relatif à la création d'écoles européennes soit complété par les États membres de telle sorte que le Conseil supérieur puisse statuer également sur l'établissement d'écoles européennes dans des localités qui sont pas le siège d'institutions des Communautés européennes ;

4. qu'un « institut pédagogique des écoles européennes » soit créé auprès du Conseil supérieur ;

5. qu'en collaboration avec les gouvernements, le Conseil supérieur organise une enquête pour déterminer quelles sont les capitales ou grandes villes européennes qui considèrent l'établissement d'une école européenne en faveur de leurs résidents étrangers comme indispensable ainsi que les conditions particulières auxquelles de telles écoles pourraient être créées ;

6. que dans les villes ainsi désignées des écoles européennes soient fondées, dont le dernier degré prépare aux études de niveau universitaire ;

7. qu'au besoin des écoles européennes soient dotées d'un internat dans des localités situées au centre de régions où un nombre relativement élevé d'enfants ayant atteint l'âge scolaire et appartenant à des nationalités et à des groupes linguistiques différents, est établi d'une façon trop disséminée pour que la création d'une école sans internat y paraisse une solution adéquate ;

8. que le Conseil supérieur détermine les conditions auxquelles les États membres du Conseil de l'Europe et d'autres qui entretiennent avec les États membres de la Communauté des relations culturelles, peuvent participer aux écoles établies dans des localités où résident un nombre relativement élevé de ressortissants des États en question ;

9. que le Conseil supérieur engage des pourparlers avec les États membres, avec les Communautés, avec des États tiers intéressés et avec des personnes morales de droit privé, afin de fixer les conditions d'ordre juridique et budgétaire dans lesquelles les diverses écoles pourront être créées ;

charge

1. son président de transmettre cette résolution et le rapport de la commission de la recherche et de la culture (doc. 8) auquel elle fait

suite, aux Conseils de ministres et aux exécutifs des Communautés, ainsi qu'aux gouvernements des États membres et au Conseil supérieur des écoles européennes ;

2. sa commission de la recherche et de la culture de continuer à examiner de quelle manière les écoles européennes trouveront la place qui est la leur dans le cadre de la coopération culturelle que l'on vise à instituer au niveau européen et d'établir entre ces écoles et la Communauté des liens institutionnels au moment de la fusion des traités.