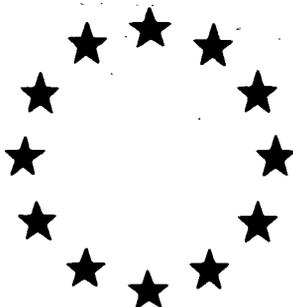


COUNCIL  
OF EUROPE



CONSEIL  
DE L'EUROPE

EDUCATION & CULTURE

CCC/EGT (76) 14 - F



COE110154

**L'INTRODUCTION  
DE NOUVEAUX ÉLÉMENTS DE CONNAISSANCE  
DANS LE 2ème CYCLE  
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE  
AUX PAYS-BAS 1971-1975**

**CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE**  
**Comité de l'enseignement général et technique**  
**Strasbourg**  
**1976**

Strasbourg, le 26 mai 1976

CCC/EGT (76) 14

COMITE DE L'ENSEIGNEMENT GENERAL ET TECHNIQUE

L'INTRODUCTION DE NOUVEAUX ELEMENTS DE  
CONNAISSANCE DANS LE DEUXIEME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE AUX PAYS-BAS (1971-1975)

par

Drs. Th. M.E. LIKET et Dr J.P. NAEFF

45.379  
04.2

### Introduction

En 1963, le Parlement néerlandais a voté la Loi sur l'enseignement secondaire, communément appelée "Loi Mammouth" en raison de son caractère gigantesque. Entrée en vigueur en 1968, la Loi vise à réglementer, en un système homogène unique, tous les enseignements dispensés aux Pays-Bas après les six années d'enseignement primaire (et à l'exclusion de l'enseignement universitaire). Grâce à ce système, les élèves doivent avoir davantage de possibilités -qu'il leur serait plus facile de saisir - d'effectuer des changements et autant de possibilités que possible de passer d'un type d'école à un autre. Ils bénéficient également d'une orientation scolaire destinée à les aider dans leur choix et leur transfert.

On trouvera ci-dessous les grandes lignes du système :

	UNIVER-SITE				
12	VWO	HBO			
11	VWO	HAVO		MBO	
10	VWO	HAVO	MAVO 4	(devient un cours de 4 ans)	
9	VWO	HAVO	MAVO 4	MAVO 3	LBO
8	VWO	HAVO	MAVO 4	MAVO 3	LBO
7	(VWO)	(HAVO)	(MAVO 4)	(MAVO 3)	ANNEE DE TRANSITION
6	E C O L E P R I M A I R E				

- VWO = enseignement pré-universitaire  
 HAVO = enseignement secondaire général, deuxième cycle  
 MAVO = enseignement secondaire général, niveau intermédiaire  
 HBO = enseignement professionnel supérieur (non universitaire)  
 MBO = formation professionnelle du deuxième cycle (établissements d'enseignement)  
 LBO = formation professionnelle du premier cycle (établissements d'enseignement).

Lorsque l'expression "deuxième cycle de l'enseignement secondaire" est employée dans le présent article, elle se réfère aux établissements pré-universitaires (VWO), mais les écoles d'enseignement secondaire général de niveau supérieur et intermédiaire (HAVO et MAVO) seront également étudiées. Seuls les établissements pré-universitaires (VWO) préparent les élèves à l'université. Le cours des écoles HAVO et le cours de 4 années des écoles MAVO assurent la préparation aux instituts professionnels supérieurs (HBO) et aux écoles professionnelles du deuxième cycle (MBO). Le cours de 3 ans des écoles MAVO et la formation professionnelle du premier cycle (LBO) constituant une préparation insuffisante à ces études ainsi qu'une formation finale insuffisante, leur durée a été portée à 4 ans.

La classe de transition est conçue en tant qu'année de préparation et de placement, à l'issue de laquelle l'élève choisit de poursuivre ses études dans les écoles VWO, HAVO ou MAVO. Ce choix n'est pas irrévocable. Il est possible de passer par la suite d'un établissement VWO à un établissement HAVO ou vice-versa sans que cela entraîne une perte de temps. Le passage à un niveau supérieur coûte souvent une année. A titre d'exemple, un élève qui a subi avec succès l'examen final du cours MAVO 4 peut être admis en quatrième année d'un cours HAVO, etc.

Bien entendu, les mêmes sujets ne sont pas enseignés dans toutes les catégories d'écoles et le programme varie également d'un établissement scolaire à l'autre. Le cours VWO de 6 ans comporte les matières suivantes :

Néerlandais, Latin<sup>\*</sup>, Grec<sup>\*</sup>, Français<sup>\*</sup>, Allemand<sup>\*</sup>, Anglais<sup>\*</sup>,  
Histoire<sup>\*</sup>, Géographie<sup>\*</sup>, Mathématiques I<sup>\*</sup>, Mathématiques II<sup>\*</sup>,  
Physique<sup>\*</sup>, Chimie<sup>\*</sup>, Biologie<sup>\*</sup>, Economie I<sup>\*</sup>, Economie II<sup>\*</sup>,  
Etudes Sociales, Etudes religieuses, Education Physique, Art,  
Musique, Travaux manuels.

Les matières soulignées sont obligatoires pour tous les élèves pendant une année ou plus. Au bout de 4 ans, les élèves choisissent 7 matières pour l'examen terminal : Néerlandais, une langue vivante étrangère et 5 des matières susmentionnées qui sont accompagnées d'un astérisque.

Le cours HAVO de 5 ans comporte les matières suivantes :

Néerlandais, Français<sup>\*</sup>, Allemand<sup>\*</sup>, Anglais<sup>\*</sup>, Histoire<sup>\*</sup>,  
Géographie<sup>\*</sup>, Mathématiques<sup>\*</sup>, Physique<sup>\*</sup>, Chimie<sup>\*</sup>, Biologie<sup>\*</sup>,  
Economie<sup>\*</sup>, Arithmétique commerciale<sup>\*</sup>, Etudes Sociales, Etudes  
religieuses, Education physique, Art<sup>\*</sup>, Musique<sup>\*</sup>, Travaux  
manuels<sup>\*</sup>.

Là aussi, les matières soulignées sont obligatoires pour tous les élèves pendant 1 an. Au bout de 3 ans, les élèves choisissent 6 matières pour l'examen terminal : Néerlandais, une langue vivante étrangère, et 4 des matières marquées d'un astérisque.

./.

Pour certaines catégories d'écoles, les seules matières nouvelles sont les travaux manuels, la musique et les études sociales. Pendant l'année de transition, les élèves suivent en outre des leçons où on leur indique comment apprendre à étudier. Enfin, certaines écoles offrent quelques facilités pour l'enseignement du Frison, de l'Espagnol, du Russe, de la Philosophie, de l'Informatique, et de quelques autres matières à option.

En ce qui concerne les leçons elles-mêmes, tant le programme que les méthodes pédagogiques ont été considérablement modifiés et mis à jour. C'est ce qui ressort des plans-cadre d'études pour chaque matière élaborés sous forme de projet en 1968 et publiés sous leur forme définitive en 1976. Les plans d'études ne sont pas obligatoires et les écoles souhaitant s'en écarter peuvent être autorisées à le faire. Les programmes des examens terminaux ne sont pas beaucoup plus détaillés, mais ils sont absolument obligatoires et sont élaborés pour chaque matière. La signification des programmes apparaît plus clairement lorsqu'on considère en même temps les textes des épreuves qui sont envoyés chaque année à toutes les écoles. Plans d'études, programmes d'examens et épreuves illustrent collectivement, quoique incomplètement, la façon dont les réformes prennent forme dans les écoles récemment restructurées.

Si l'illustration est incomplète, c'est tout d'abord parce que les matières ne sont pas toutes sanctionnées par un examen final et deuxièmement parce que la note de l'examen final pour chaque matière comporte deux éléments dont chacun détermine la moitié de la note. L'écrit, qui a lieu chaque année en mai et se fonde sur des épreuves identiques pour l'ensemble du pays avec un système obligatoire de notation et de contrôle, représente la moitié de la note. L'autre moitié est fondée sur l'évaluation par l'école des résultats de l'élève au cours de l'année scolaire écoulée et est établie sans influence extérieure, mais est également fondée sur les programmes de l'examen final.

Aucun résumé des nombreuses réformes qui ont été faites dans les diverses matières et catégories d'écoles ne saurait être complet si l'on n'indique pas les aspects suivants.

En langues, on insiste davantage que dans le passé sur la facilité d'expression, la compréhension auditive (un grand nombre d'écoles ont acquis des laboratoires de langue) et la compréhension du texte. La version, qui constituait autrefois le principal élément de l'examen final, a été reléguée à l'arrière-plan. En sciences, on effectue davantage de travaux pratiques qu'avant 1968 et les élèves ont davantage de possibilités d'observer, découvrir, tirer des conclusions, vérifier et formuler des données par eux-mêmes.

En règle générale, on a déplacé l'accent de la connaissance à la compréhension, de l'apprentissage à la réalisation, de l'écoute à l'expression verbale, du travail individuel au travail collectif et au travail de projet, de la "culture" égocentrique à la relation sociale, de "l'art" à l'expression, de l'apprentissage mécanique à la pensée indépendante, de la conviction fondée sur l'autorité au choix d'une attitude individuelle, d'une réaction intellectuelle à une

réaction affective. L'école accorde maintenant davantage d'attention qu'avant la "Loi Mammouth" à l'étude individuelle, à l'enquête individuelle (dissertations) et à la prise de décision démocratique. Elle remplace la formation par l'orientation scolaire (c'est-à-dire dans le choix des matières et d'une carrière) ainsi que par une éducation générale en ce qui concerne la politique et l'éthique.

Ces changements, qui se sont en outre accompagnés d'une augmentation sensible de la dimension des écoles, ont suscité de vastes discussions. Des arguments pédagogiques et philosophiques ont été avancés à tour de rôle et ont fini par se confondre. Hommes politiques, parents, spécialistes de l'éducation, enseignants et élèves ont participé au débat. Cela n'a pas uniquement tenu à la nature des changements et au rythme auquel ils ont eu lieu, mais aussi aux méthodes adoptées. En 1968, alors que paraissaient imminentes les implications pratiques de ce qui, en 1963, était simplement une loi votée par le Parlement, il est devenu de plus en plus clair qu'il était difficile de concevoir et d'exécuter une stratégie de réforme appropriée pour une opération d'une aussi grande envergure.

Depuis 1964, d'autres expériences ont été effectuées sur une plus vaste échelle dans le cadre de cette stratégie. Ces expériences ont été coordonnées par une Commission centrale composée de fonctionnaires, d'inspecteurs scolaires, d'administrateurs scolaires, d'enseignants, de directeurs d'écoles et de spécialistes de l'éducation. En 1967, ont eu lieu, à titre expérimental, les premiers terminaux pour le cours MAVO de 3 ans. En 1968, se sont déroulés les examens expérimentaux pour MAVO 4. Les premiers examens expérimentaux HAVO et VWO ont respectivement eu lieu en 1969 et 1971. Compte tenu des dates auxquelles ces examens devaient se dérouler pour la première fois à l'échelon national (MAVO 3, 1971 ; MAVO 4, 1972 ; HAVO 1973 ; VWO 1974), cela signifie qu'il a fallu pour chaque cours, une période d'adaptation de 4 ans pendant laquelle on a expérimenté les nouvelles procédures et apporté les adaptations nécessaires. Les écoles pré-universitaires ont dû y parvenir en 3 ans.

La période 1971-1975, sur laquelle porte le présent rapport, coïncide donc exactement avec les années où s'est terminée la phase expérimentale pour les différentes catégories d'écoles et ont été introduits les "éléments nouveaux" dans toutes les écoles du pays.

Cela ne signifie pas que la tranquillité soit revenue dans le système éducatif néerlandais depuis le premier examen terminal VWO en 1974, bien que nombreux soient les enseignants qui déclarent attendre impatiemment ce retour au calme. L'expérimentation initiale de la "Loi Mammouth" a révélé un certain nombre de défauts dans le système. Les critiques portent tout d'abord sur les établissements de grande dimension où les nombreux aménagements risquent, semble-t-il, de menacer le développement des jeunes élèves en particulier. Le point de vue concernant l'obtention de bons résultats ainsi que l'emploi était en train de changer. Ce fait, lié au chômage dans le monde extérieur et à l'insuffisance des places dans de nombreux instituts de formation a eu une influence défavorable sur la motivation de nombreux élèves. Les écoles ne savent pas encore comment faire face à cette évolution. Par ailleurs, le système "Mammouth" n'a pas pu empêcher la sélection continue de tous les élèves ni réduire dans une

mesure appréciable le pourcentage des redoublants. Certaines catégories d'écoles, notamment les MAVO 3 et HAVO, n'ont pas acquis une image distinctive. Les transferts ne sont pas aussi faciles que prévu. Les occasions de faire un choix semblent souvent se présenter avant que l'élève soit suffisamment mûr pour prendre une décision. Cela s'applique en particulier au premier choix qui intervient à l'issue des six années d'enseignement primaire. L'élève placé dans l'année de transition des écoles de formation professionnelle a très peu de chances de pouvoir passer dans l'enseignement MAVO, HAVO ou VWO.

Des améliorations mineures du système "Mammouth" sont actuellement étudiées et expérimentées. La période de transition a été portée de un à deux ans dans les écoles VWO/HAVO/MAVO et à trois ans dans certains établissements afin d'éviter que le choix ne soit effectué trop tôt. La durée du cours LBO et du cours MAVO 3 est portée à 4 ans et on s'efforce d'étudier comment supprimer la barrière entre les établissements LBO et MAVO. Il y a également eu une augmentation du nombre des matières à option pour l'examen final VWO qui étaient auparavant limitées à certaines combinaisons. Dans ces conditions, trouver une solution au problème et s'efforcer d'apporter des améliorations, équivaut à trouver la quadrature du cercle. Comment peut-on offrir la plus grande assistance possible à l'ensemble des élèves ainsi qu'à chacun d'eux ? Ce problème s'appelle différenciation. Il y a tellement de termes éducatifs en circulation pour sa solution, qu'il n'a pas encore été mis en relief. Il n'est donc pas difficile de trouver des choses à critiquer. Si l'admission dans les cours supérieurs est facilitée ou la procédure de sélection différée le niveau est compromis.

Le Ministre socialiste de l'Education et de la Science, M. J.A. van Kemenade, a étudié les principes fondamentaux de ces questions ainsi que d'autres problèmes dans son document de travail intitulé "Profil d'un système éducatif futur", publié en 1975. Dans ce document, il énonce les points de départ suivants :

1. égalité des chances en matière d'éducation,
2. élargissement des objectifs éducatifs,
3. amélioration du ressort social,
4. promotion des techniques créatrices, expressives et sociales,
5. individualisation plus poussée,
6. participation accrue des intéressés : élèves parents, enseignants,
7. efficacité accrue.

Sur la base des points susmentionnés, le Ministre a ébauché une école intermédiaire allant de la 7e à la 9e ou 10e année scolaire qui sera suivie sans sélection préalable par tous les élèves ayant terminé les études primaires. Il est évident que cette école intermédiaire aura des

conséquences - désastreuses, de l'avis de certains - d'une grande portée pour l'enseignement secondaire du deuxième cycle qui lui fait suite. Ainsi, en dépit de toutes les modifications et expériences qui ont été entreprises ou étudiées au cours des premières années d'application de la "Loi Mammouth", le système Mammouth est en train d'être contourné et l'attention est centrée sur le "profil" de nouveaux types d'écoles qui se dessinent à l'horizon.

C'est dans cette optique que le présent rapport décrit l'introduction de trois nouveaux éléments, à savoir :

1. Etudes sociales, à titre d'exemple de matière nouvelle prescrite par la "Loi Mammouth" pour toutes les écoles secondaires ;
2. Mathématiques, à titre d'exemple de révision, à la suite des développements internationaux, du contenu d'une matière déjà enseignée dans toutes les écoles secondaires ;
3. Dissertations sur des sujets spéciaux, en tant qu'exemple de révision (à l'instigation d'un groupe restreint d'enseignants) d'une partie du cours de Néerlandais dans les classes supérieures des écoles VWO.

0

0

0

## 1. ETUDES SOCIALES

Lorsque la Loi de 1963 sur l'enseignement secondaire a été introduite en 1968 dans toutes les écoles secondaires, une "nouvelle matière" - les études sociales - y figurait pour la première fois. Pour les élèves des établissements secondaires généraux (voir introduction) c'est devenu une matière obligatoire qui pouvait être étudiée soit deux heures par semaine pendant un an, soit une heure par semaine pendant deux années successives.

Comme toujours dans le cas de l'introduction d'une nouvelle matière, il y a eu initialement un désaccord sur les objectifs et, partant, sur les modalités d'enseignement de la matière. Le projet de programme national d'enseignement des études sociales se fonde sur les objectifs suivants :

"Préparer les élèves à occuper leur place dans la communauté afin qu'ils soient capables de prendre leurs propres décisions. Comme cet objectif concerne tous les élèves de l'enseignement secondaire, il est inutile de faire une distinction dans les programmes des différents types d'école. En raison des disparités dans l'aptitude des élèves et dans les objectifs des divers types d'écoles, il y aura une différence dans l'intensité et peut-être également dans certaines parties du sujet enseigné".

./.

Les notes explicatives accompagnant le programme mentionnent l'objectif suivant :

"L'introduction des études sociales en tant que matière obligatoire dans tous les types d'établissements pré-universitaires et secondaires est destinée à assurer aux élèves une meilleure éducation sociale".

Le programme indique comment réaliser cet objectif :

"Traiter la place de l'individu dans la société dans différentes situations grâce à une étude de sujets choisis, y compris les concepts découlant de l'étude théorique des relations entre l'individu et le groupe, en vue de préparer les élèves à adopter une attitude personnelle et à prendre une décision personnelle sur les diverses solutions qui existent".

Les notes explicatives font également valoir que, bien que certains aspects de l'éducation sociale soient évoqués dans des matières telles que l'histoire, le civisme, la géographie, l'économie et la biologie, l'élève n'obtient pas un tableau intégré de la société. Prise de conscience sociale et acquisition des techniques sociales sont donc l'objectif final.

Les auteurs du programme dans ses grandes lignes ont conscience qu'il ne peut s'agir d'un exercice théorique. La communauté scolaire où les élèves plus âgés ont la possibilité d'assumer certaines responsabilités devra servir de terrain de vérification. Il s'ensuit que le professeur d'études sociales doit avoir la plus grande latitude possible dans le choix des situations qu'il peut utiliser comme points de départ. C'est la raison pour laquelle le programme officiel ne fixe aucun sujet particulier, bien qu'il soit jugé souhaitable de commencer par des situations que les élèves connaissent par expérience. Enfin, le programme met en garde contre la partialité et contre l'évolution possible des études sociales en "éducation politique".

Inutile de dire que, face à une définition aussi large du sujet, il n'y a guère eu d'accord, tout au moins pendant les premières phases, sur la façon de l'aborder. C'est en partie pour cette raison qu'une commission (commission de modernisation du programme d'études sociales) a été spécialement créée. Cette commission, créée sur le modèle de commissions analogues par exemple celle chargée des mathématiques, a eu pour tâche d'élaborer un programme plus détaillé et de donner son avis sur les titres requis des personnes qui enseignent la matière.

La Commission a soumis son rapport au Ministre de l'Education et de la Science en février 1975.

Le fait qu'après avoir étudié le rapport, le Ministre soit parvenu à la conclusion que, si la Commission avait effectivement réussi à formuler un certain nombre d'objectifs généraux et de points de départ, elle avait été incapable de les intégrer dans un programme, témoigne de la complexité des problèmes liés à cette "matière".

./.

De même, le fait que la Commission n'ait pas été unanime quant aux titres requis des enseignants indique que l'on n'a pas encore trouvé de solution aux problèmes relatifs à cette nouvelle matière. Cette question sera examinée plus longuement ci-dessous.

Entre-temps, le Ministre a chargé un Comité de plusieurs experts d'élaborer un programme-cadre fondé sur les informations contenues dans le précédent rapport.

### Introduction des Etudes Sociales

S'il est vrai que les Etudes Sociales en tant que matière ont été officiellement introduites en 1968, du fait que plusieurs années se sont écoulées avant que la génération de 1968 entre dans les classes supérieures, il serait plus exact de dire qu'elles ont été réellement introduites dans les années 1971-1974. (1)

Dans la pratique, la plupart des écoles ont adopté le programme officiel inchangé. Celui-ci a été introduit dans tout le pays. Pour les écoles VWO et HAVO, qui appartiennent au secteur de l'enseignement secondaire du deuxième cycle, le nombre minimum d'heures a été fixé à 2 heures par semaine pendant 1 an dans l'une ou l'autre des deux dernières années des écoles VWO et HAVO ou à 1 heure par semaine pendant 2 ans dans les deux dernières années des écoles VWO et HAVO. Pour autant que l'on sache, ce chiffre n'a été dépassé nulle part.

Ainsi qu'il peut être déduit des considérations précédentes, la plupart des écoles ont pris leurs propres dispositions fondées sur leur interprétation du programme officiel très vague. Suivant l'enseignant, l'accent était placé sur tel ou tel aspect du sujet. Bien que, dans certains cas, l'heure de leçon ait servi à compléter le cours, par exemple d'histoire, et que, dans d'autres, elle ait été consacrée à l'enseignement du civisme, il convient d'indiquer que dans un grand nombre d'école aucun effort n'a été épargné pour enseigner le sujet en se conformant aux vastes objectifs.

- 
- (1) Ceci exige peut-être quelques explications. Le nouveau cours HAVO - pour prendre un exemple - a été introduit en 1968 uniquement pour les élèves de première année, les autres poursuivant le cours HBS qu'ils avaient commencé. En 1969, deux classes suivaient le cours HAVO, en 1970 3 classes, etc., de sorte qu'il a fallu attendre 1971 pour qu'il y ait une quatrième classe où les Etudes Sociales pouvaient être enseignées et 1972 pour que le premier examen final HAVO puisse avoir lieu. Voir introduction p. 2.

### Enseignement pratique de la matière

Les enseignants qui ont essayé et qui essaient de réaliser les objectifs ont fait de leur mieux pour trouver le moyen de donner à leurs élèves :

- un aperçu de la façon dont la société dans laquelle ils vivent fonctionne ;
- une conscience de leur propre place dans cette société ;
- une conscience du fait qu'ils sont en mesure d'influencer la société, ainsi que du rôle qu'ils peuvent y jouer ;
- une préparation pour leur vie et leur travail futurs ;
- une aide pour réagir à la vie quotidienne ;
- une aide pour acquérir des informations ;
- une aide pour procéder à une appréciation et à une interprétation critiques des informations (critères à employer) ;
- une expérience des techniques sociales ;
- une occasion de transposer leur vie scolaire sur un plan plus général dans la prévision de la place qu'ils occuperont en tant qu'adolescents indépendants et responsables dans un monde complexe.

Il s'agit bien entendu d'un programme ambitieux et l'on ne peut raisonnablement pas s'attendre à ce qu'il puisse être exécuté dans le temps relativement court qui est imparti au sujet, surtout compte tenu du fait qu'une attitude totalement différente à l'égard du travail est parfois exigée pendant les quelque 30 autres heures hebdomadaires (voir "Résultats" ci-dessous).

### Méthodes permettant d'atteindre les objectifs

Compte tenu de la diversité d'approche, il n'est pas possible d'indiquer avec précision les méthodes qui sont utilisées. Toutefois, on peut faire quelques remarques explicatives. Il y a trois méthodes principales :

#### 1. Recours aux livres

Comme c'est souvent le cas, les lacunes d'un programme sont comblées par des livres. Les enseignants qui sont relativement peu sûrs d'eux-mêmes préfèrent s'appuyer sur un manuel. Peu de publications ont été consacrées aux Etudes Sociales et on considère cela comme un signe favorable. Les Etudes Sociales pourraient très rapidement se détériorer en une mémorisation de chapelets de mots tandis qu'il ne serait guère tenu compte des objectifs du programme officiel. Aussi longtemps qu'il n'existera pas de formation spécialisée pour l'enseignement des Etudes Sociales, il y a un danger réel pour que les enseignants aient de plus en plus recours aux manuels.

## 2. Utilisation des événements actuels : discussion

Cette méthode est souvent utilisée. Les élèves citent un certain nombre de sujets d'intérêt actuel parmi lesquels le groupe fait son choix. L'enseignant fait une introduction sur le sujet et fournit la documentation ou fait rassembler cette dernière par les élèves. Il organise ensuite une discussion collective et s'efforce d'y faire participer le plus grand nombre possible d'élèves. Outre le rassemblement et le traitement des informations, l'enseignant cherche également à faire mettre en pratique aux élèves les techniques sociales en les faisant participer à une discussion de groupe, avec tout ce que cela comporte. Dans de nombreux cas, la discussion est interrompue à un moment donné afin de faire le point, ce qui signifie que l'enseignant persuade les élèves de réfléchir à leur propre contribution, leur propre "comportement". Aussi louables que soient ces efforts, on arrive rarement à porter la conversation à ce niveau élevé (c'est-à-dire se tenir en retrait de la discussion afin de pouvoir l'évaluer de façon objective), même avec un groupe d'adultes. Pour des élèves de ce groupe d'âge, cet exploit est irréalisable dans la pratique. C'est une des raisons pour lesquelles les enseignants abandonnent cette méthode. Une autre raison tient à ce que les sujets choisis par les élèves sont surtout liés aux événements actuels. Ils ne disposent pas d'informations pour pouvoir porter la discussion au niveau du compte-rendu journalistique, sans parler d'un niveau supérieur. Lorsqu'on examine de plus près le sujet choisi, qui est étroitement lié à d'autres aspects de la société, on constate souvent qu'il est beaucoup trop complexe pour pouvoir être traité de façon didactique. Cette méthode, qui peut évidemment être considérablement améliorée avec l'expérience, est apparemment utilisée sur une assez grande échelle.

## 3. Méthode des "projets", rassemblement des informations, solution des problèmes

Une troisième méthode souvent utilisée se concentre davantage sur les activités de l'élève lui-même. Des informations sur un sujet que le groupe a choisi dans son environnement (situations scolaires, problèmes du quartier ou de la ville) sont rassemblées et traitées aussi bien que possible. La situation problématique qui a été mise en lumière est alors étudiée par les élèves qui s'efforcent de trouver une solution à l'aide d'un projet. Ce travail peut s'effectuer individuellement ou en groupes. On peut choisir entre un type verbal et interactionnel d'approche (discussion) ou une approche créative (dextérité manuelle). Le projet fournit une bonne raison de rechercher des contacts en dehors de l'école (entrevue, consultation), bien que les deux autres méthodes ne l'excluent pas. Mais il y a le risque que les élèves qui sont occupés à une partie du projet perdent de vue l'ensemble de celui-ci. Par ailleurs, un grand nombre d'enseignants estiment que la situation "désordonnée" n'est pas propice au processus d'enseignement et d'apprentissage. L'obtention de résultats peu satisfaisants dans ce cas signifie souvent que les enseignants ont recours à des méthodes pédagogiques plus courantes (verbales - auditives).

Il est encore trop tôt pour tirer des conclusions. Partout on recherche la méthode la plus efficace et dans cette recherche, la personnalité de l'enseignant est, bien entendu, souvent déterminante.

## Sources

Il est puisé à de nombreuses sources pour fournir aux élèves des informations sur des questions d'intérêt social. La diversité d'approche est tellement grande que les sources énumérées ne sont pas toutes utilisées au même degré.

- Dans certains cas, des personnes extérieures à l'école sont invitées à parler de leur profession. Contrairement au passé, où bon nombre de professions étaient exercées ouvertement, la vie professionnelle est un livre fermé pour la plupart des élèves (même lorsqu'il s'agit de leur propre père). Seuls certains aspects de la profession enseignante sont visibles pour l'élève.

Un des problèmes qui se pose c'est qu'en faisant exagérément appel à des personnes extérieures à l'école, on aboutit vite à des refus (ces personnes ne sont pas toutes aptes à communiquer les informations nécessaires). C'est là où intervient l'expression "participation des parents". Une des façons dont les parents peuvent participer aux affaires scolaires consiste à accepter de transmettre le type d'information susmentionné.

- Il est plus simple de faire appel à des personnes qui, en raison de leur métier, peuvent éclairer les phénomènes sociaux. On pense immédiatement aux travailleurs sociaux, aux juristes, aux parlementaires, aux hommes politiques, aux journalistes. Ces personnes sont souvent disposées à apporter leur aide.
- Une autre méthode consiste à avoir une conversation ou une entrevue. Les élèves rendent visite aux intéressés à leur travail. L'expérience montre que cette méthode offre d'énormes possibilités. Toutefois deux problèmes se posent :
  - a. les entrevues doivent manifestement se rapporter à l'objectif du projet ;
  - b. du point de vue de l'organisation scolaire, il est souvent difficile d'intégrer les entrevues de ce genre dans l'emploi du temps scolaire normal.
- Les mass media, journaux, périodiques, radio (magnétophone), télévision (magnétoscope), films, constituent une source dans laquelle il est très souvent puisé. Les écoles possédant un magnétoscope peuvent enregistrer les entrevues avec des personnes extérieures à l'école, ce qui permet d'utiliser à plusieurs reprises des informations ainsi recueillies.

## Titres

Lorsque les études sociales ont été introduites, il n'existait pas de formation spécifique pour les enseignants de cette matière. Afin de ne pas retarder l'introduction, il a été fait appel à tous les enseignants qualifiés de l'école. Autrement dit, tout enseignant apte à enseigner une matière quelconque figurant au programme scolaire

était également apte à enseigner les études sociales. Il s'agissait bien entendu d'une mesure provisoire qui n'est plus en vigueur. Cette politique a eu pour résultat que, dans de nombreuses écoles, des personnes appartenant à des disciplines extrêmement différentes se sont intéressées aux études sociales. Ce qui présentait les avantages suivants :

- absence d'identification trop rapide avec certaines matières ou secteurs de matières ;
- attraction des enseignants qui sont réellement motivés ;
- expérimentation d'approches très différentes.

Mais cette politique comportait également des inconvénients, à savoir :

- absence de continuité d'une année à l'autre en raison des changements de professeurs ;
- utilisation de l'heure comme occasion d'examiner les difficultés liées aux droits et obligations des enseignants et des élèves ;
- parfois même, utilisation de l'heure pour compléter l'enseignement d'une autre matière pour laquelle le temps imparti était jugé insuffisant.

Il existe maintenant des cours de formation pour les professeurs d'études sociales, bien que, ainsi qu'il ressort clairement de ce qui précède, il reste encore beaucoup de points à régler. Tant que l'unanimité ne se sera pas faite sur les programmes et les méthodes pédagogiques, il sera difficile de définir avec précision la formation requise. Les intentions annoncées devront servir à clarifier la position.

A l'heure actuelle, les titres requis pour l'enseignement des études sociales sont limités. Les enseignants possédant des titres dans des disciplines plus ou moins apparentées telles que l'histoire, la géographie, l'économie, l'éducation des adultes, la pédagogie, la sociologie et les sciences politiques peuvent enseigner les études sociales.

### Résultats

En raison des différentes approches, fondées sur différentes considérations, adoptées par les enseignants ayant une formation initiale différente, il n'est pas simple de parler des "résultats" atteints avec les études sociales, en tant que matière. Il est évident qu'il n'existe pas encore de consensus au sujet de l'interprétation à donner aux vagues objectifs. Cela ne sera possible qu'avec un développement ultérieur des objectifs dans le cadre d'un programme éducatif plus définitif.

Il est certain que dans certaines régions du pays tel ou tel enseignant arrive à donner à ses élèves une certaine compréhension sociale, mais cela est trop souvent dû à l'enthousiasme et aux efforts d'une seule personne. Pour la raison précise qu'il ne s'agit pas de résultats facilement mesurables, mais plutôt d'un point de vue, d'une attitude à l'égard de la vie, il n'est pas facile de généraliser la méthodologie et de la transmettre.

Certains enseignants y renoncent en raison de ce qu'ils considèrent être des résultats limités.

Un problème sérieux se pose du fait que les leçons d'études sociales n'ont aucun rapport avec les autres leçons où l'enseignant est face à la classe et parle. Après tout, il est inhabituel que pendant certaines leçons on s'efforce d'apprendre à l'élève de considérer d'un oeil plus critique les informations et leur interprétation et de lui faire prendre conscience du degré (relatif) d'influence qu'il peut exercer pour modifier sa condition, tandis que pendant les autres leçons on lui présente des informations toutes prêtes auxquelles il n'est pas supposé réfléchir et on n'attache aucune importance à sa réaction. En fonction de l'élève et de l'enseignant (ou des enseignants), cette situation peut avoir l'un des deux résultats suivants. Elle peut engendrer d'une part, un malaise grandissant concernant les méthodes pédagogiques dans les cours "normaux" et, d'autre part, un rejet des études sociales en tant que théorie sans contact et sans relation avec la façon dont le monde fonctionne. Ce problème peut uniquement être résolu en appliquant le concept de "l'intégration des matières" non seulement aux matières qui, avec les études sociales, doivent contribuer à un changement d'attitude, mais aussi en sortant toute la matière des études sociales de son isolement.

On ne peut y parvenir que si, dans les autres matières (y compris celles des non apparentés), on applique des méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui font davantage appel à la découverte des choses par soi-même, à la solution des problèmes et à la créativité. On aboutit alors à un enseignement davantage axé sur l'enfant et partant à l'individualisation, question en vérité très complexe.

Un autre point digne d'attention est le fait que, bien que l'élève montre beaucoup d'enthousiasme au début de l'année scolaire, l'intérêt risque de décliner si au cours du deuxième semestre (janvier - juin), les autres matières exigent de nombreux efforts. Il n'est pas surprenant que les études sociales aient seulement une influence indirecte sur la décision de faire passer un élève dans la classe supérieure.

## Problèmes et façons de les résoudre

Il existe d'autres problèmes en plus de ceux qui viennent d'être examinés.

Il n'y a rien d'étonnant à ce que l'unanimité ne se soit pas encore faite sur un certain nombre d'aspects des études sociales. Cette matière concerne l'homme tout entier. On parvient souvent rapidement à un accord sur des concepts tels que "conscience sociale", "connaissance du rôle de l'individu dans la société", et "ressort social de l'individu et des groupes". Mais, dès que ces concepts doivent être traduits en termes réels, par exemple afin d'établir un programme scolaire détaillé, les avis diffèrent beaucoup. C'est ce qui se passe avec la question de savoir si les études sociales doivent être limitées à l'observation et à la discussion des phénomènes sociaux ou si elles doivent ou peuvent participer aux changements sociaux. Certains enseignants sont d'avis que les élèves doivent apprendre comment participer à des discussions sur l'organisation de la société, tandis que d'autres estiment que cela ne va pas suffisamment loin. La crainte d'un "endoctrinement politique" ou de l'éducation d'activistes en puissance apparaît alors.

On constate également des différences nettes en ce qui concerne la place des réalités et des processus sociaux dans l'optique de la signification de l'existence humaine. Aux Pays-Bas, où les habitants et l'enseignement appartiennent à l'un des trois groupes - Catholique romain, Protestant et non Confessionnel - la situation engendre parfois des discussions animées sur les buts et les contenus des études sociales. L'interprétation des principes généraux devra incomber dans une large mesure aux écoles elles-mêmes. Les divers rapports permettront peut-être de déterminer dans quelle mesure ces problèmes sont particuliers aux Pays-Bas.

En raison de la nature de la matière "études sociales", il ne sera pas possible d'indiquer de façon détaillée comment atteindre le principal objectif, lequel consiste :

- a. à faire prendre conscience aux adolescents de la mesure dans laquelle ils peuvent, en tant qu'individus et en tant que membres de la communauté, fonctionner dans une société qui est extrêmement complexe pour tous ;
- b. à apprendre aux adolescents à faire preuve d'objectivité quant au présent ; à absorber des informations d'une façon critique et à prendre conscience des possibilités et des moyens dont ils disposent pour influencer sur leur propre situation et sur la situation du groupe.

./.

Un grand nombre de problèmes éthiques ayant souvent leur origine dans une attitude philosophique ou religieuse à l'égard de la vie, l'unanimité souhaitée est encore loin d'être atteinte. Toutefois, lorsque les gens réaliseront qu'un grand nombre de phénomènes sociaux peuvent être traités relativement objectivement, nous aurons accompli un grand pas en avant vers la définition de nos objectifs qui feront des études sociales une matière extrêmement utile, en tout cas pour le groupe d'âge couvert par le présent rapport.

### Evolution future

On peut s'attendre dans un délai relativement court aux développements suivants :

1. L'achèvement d'un programme éducatif pour les études sociales qui entraînera une certaine convergence des approches et des résultats.
2. Une décision relativement précise concernant les titres exigés pour l'enseignement de la matière en harmonie avec le programme éducatif.
3. L'élaboration ou l'intensification d'un cours de formation spécialisée destiné aux enseignants des études sociales, en tenant compte des relations avec les disciplines existantes.
4. La conception d'un modèle d'évaluation qui se révélera utile à long terme pour l'appréciation des résultats.

0

0

0

## 2. MATHEMATIQUES

En ce qui concerne les mathématiques, nous nous limiterons à ce que l'on appelle aux Pays-Bas les écoles pré-universitaires (VWO) et aux établissements du deuxième cycle (enseignement secondaire du deuxième cycle) mais nous ne pourrions pas éviter d'évoquer les changements intervenus dans l'enseignement secondaire du premier cycle.

Au cours des années 60, un vif intérêt a été soulevé dans le monde entier par ce que l'on appelle les mathématiques nouvelles. Dans presque tous les pays d'Europe occidentale et ailleurs, on s'est efforcé d'inclure dans le programme scolaire des éléments de mathématiques de niveau universitaire qui, bien qu'ils n'aient pas encore été introduits dans les écoles secondaires, n'étaient pas aussi "nouveaux" que l'expression voudrait le faire croire. Nous définirons plus tard en quoi consistaient ces éléments:

L'introduction de ces éléments, qui, ainsi qu'il est démontré ailleurs, avait été minutieusement préparée, a coïncidé en gros avec un changement général dans la structure de l'enseignement secondaire découlant de la Loi de 1963 sur l'enseignement secondaire qui est entrée en vigueur en 1968. Jusque-là, les examens terminaux des élèves qui avaient choisi la filière sciences HBS (école secondaire moderne), section B, où les mathématiques constituent une partie importante, étaient notamment fondés sur trois épreuves obligatoires et distinctes de mathématiques, à savoir :

- a. algèbre
- b. trigonométrie et calcul différentiel et intégral (principes)
- c. géométrie dans l'espace.

Depuis 1968, l'examen de mathématiques comporte deux parties : mathématiques I et mathématiques II. Les élèves peuvent choisir soit de les omettre complètement de leur "module" d'examen (qui comprend 7 matières), soit de présenter mathématiques I ou mathématiques I et II. Pour autant que nous sachions, bien qu'il soit possible de choisir uniquement mathématiques II, ce choix n'est pratiquement jamais fait. Les mathématiques I et II seront étudiées ci-dessous.

### Raisons de l'introduction des nouveaux éléments

Les mathématiques nouvelles représentent un développement international, il est inutile d'étudier dans le détail le contenu des changements.

Le professeur Papy, de la Faculté des Sciences de l'Université de Bruxelles, décrit les innovations dans son ouvrage intitulé "Moderne Wiskunde" (Mathématiques modernes). Très brièvement, cela se réduit à ce qui suit : les nouveaux éléments ont été introduits - en partie sur la base de leur grande valeur pratique - afin que l'enseignement des mathématiques puisse être mieux adapté aux besoins actuels, c'est-à-dire que l'on accorde beaucoup plus d'attention à la structure (axiomatique) des mathématiques qu'au contenu de tel ou tel système mathématique. La prise de conscience de la relativité des axiomes euclidiens a ouvert la voie à d'autres systèmes d'axiomes et, partant, à d'autres "mathématiques". Cela permet également de

considérer, sous un angle beaucoup plus vaste, toutes sortes de concepts mathématiques initialement isolés. La théorie des ensembles joue un grand rôle dans la construction de systèmes axiomatiques et dans la production de résultats.

Aux Pays-Bas, des personnes comme le Professeur H. Freudental et le Professeur J. van der Blij en particulier ont fortement contribué à faire connaître les nouveaux éléments.

#### Méthode d'introduction

Elle a comporté deux aspects :

- a. la transposition du matériel scientifique sous une forme didactiquement et méthodiquement maniable prête à l'usage dans les écoles secondaires ;
- b. la formation des maîtres en cours d'emploi afin qu'ils soient en mesure d'enseigner convenablement le nouveau programme.

Pour rendre justice aux deux aspects, il convient de dire qu'un des premiers groupes de travail de ce genre à être créé a été la "commission de modernisation des programmes de mathématiques". Cette commission a accompli un gros travail ces dernières années. En raison de l'ampleur et de la spécialisation des activités, un institut semi-universitaire, l'IOWO (Institut pour le développement de l'enseignement des mathématiques) a été constitué parallèlement à la commission, placé sous les auspices de cette dernière et rattaché à l'Université d'Utrecht. Il s'occupe principalement des cours de perfectionnement et de recyclage pour enseignants et de la mise au point, pour tous les types d'école, de programmes répondant au besoin grandissant d'instruire les élèves à l'aide de méthodes moins axées sur les résultats, en mettant davantage l'accent sur la nécessité pour les élèves de découvrir les choses par eux-mêmes et sur la recherche de solutions à des problèmes.

Afin de préparer l'introduction des mathématiques nouvelles, les enseignants des écoles pré-universitaires ont suivi un cours universitaire accéléré d'une semaine par an pendant quelques années. Ces enseignants ont à leur tour prêté leur concours pour les cours de formation destinés à leurs collègues des établissements d'enseignement secondaire général. Dans l'intervalle, la conception nouvelle des mathématiques ayant également influé sur l'arithmétique enseignée dans les écoles primaires, ces dernières ont également participé au développement grâce à des stages.

Il a déjà été indiqué que ces développements ont eu une portée internationale. Toutefois, d'aucuns estiment que les procédures minutieuses adoptées aux Pays-Bas sont exemplaires, surtout compte tenu des expériences faites ailleurs et des résultats obtenus.

Ainsi qu'il ressort de ce qui précède, l'introduction des mathématiques nouvelles aux Pays-Bas s'est faite sur une base nationale et tous les enseignants et tous les élèves ont donc été concernés.

### Contenu

On trouvera ci-dessous un aperçu du programme de l'examen final en mathématiques I et mathématiques II pour les écoles pré-universitaires :

Les mathématiques I comportent :

trigonométrie, principes de calcul différentiel et de calcul intégral, application au calcul des surfaces et volumes, équations différentielles et initiation à la théorie des probabilités et des statistiques mathématiques.

Les mathématiques II englobent de plus nombreux aspects de la géométrie :

géométrie analytique (à deux ou à trois dimensions), ensembles de points, ensembles simples de lignes, géométrie de vecteur, groupe de translation, cartographie linéaire. Pendant l'année terminale, il est donné un devoir sur un sujet à choisir parmi plusieurs, afin de tester les connaissances de l'élève.

### Méthodes

Il a toujours existé un grand nombre de manuels de mathématiques différents aux Pays-Bas. Pour la grande majorité des professeurs, les manuels constituent les plus importants auxiliaires d'enseignement. Un certain temps s'est écoulé avant que les auteurs se soient suffisamment familiarisés avec les nouveaux contenus et les nouveaux programmes d'examens. C'est pourquoi, au début, les écoles ont utilisé des méthodes dont seules les premières parties étaient publiées. Lorsqu'une méthode était entièrement publiée, les enseignants en adoptaient souvent une autre, tandis que même les nouvelles éditions de la même méthode ne pouvaient pas être utilisées en même temps que l'ancien manuel. Pendant les premières années cela a suscité des problèmes inévitables, surtout d'ordre financier.

Certaines méthodes étrangères ont également été adaptées pour les élèves de langue néerlandaise.

L'IOWO fournit également aux écoles qui en font la demande un matériel qui peut être utilisé avec les méthodes existantes ou à la place de celles-ci. Pendant un certain temps, des programmes de télévision pour l'enseignement des mathématiques ont été régulièrement produits pour lesquels l'IOWO a également fourni le matériel écrit. Les émissions éducatives sont particulièrement destinées aux écoles primaires et aux classes inférieures des établissements d'enseignement secondaire général.

## Conséquences pour la formation et le recyclage des enseignants

Ce qui précède montre comment les enseignants ont été préparés pour la nouvelle situation. A l'heure actuelle, la formation des enseignants des écoles secondaires du deuxième cycle ne pose aucun problème, parce que les nouveaux éléments de l'enseignement des mathématiques sont pleinement traités dans les cours universitaires.

En ce qui concerne le recyclage, on estime qu'après la première grande opération utilisant les mathématiques nouvelles il serait judicieux de suivre un cours de perfectionnement. Il est vrai que l'IOWO organise de nombreux cours, mais ceux-ci ne sont pas obligatoires et ils répondent à un objectif différent de celui de la vaste opération des années 60. Nous reviendrons sur ce point ci-après sous la rubrique "Problèmes".

### Résultats.

Les premiers examens terminaux montrent que le niveau est plus élevé que dans le passé, bien que l'on ne se réfère pas au même groupe d'élèves. Le nombre d'élèves des écoles pré-universitaires qui choisissent les mathématiques comme matière d'examen est proportionnellement inférieur au nombre qui suivait la filière H.B.S. section B dans le passé. Les résultats des élèves qui présentent les mathématiques dans leur module d'examen, en l'absence d'un ou de plusieurs sujets scientifiques, ne sont pas très bons (il s'agit souvent d'élèves qui sont obligés d'inclure les mathématiques dans leur module car ils ont l'intention de suivre un cycle d'études de sciences du comportement). Il n'est pas facile de déterminer si la cause en est une moindre aptitude ou une moins bonne connaissance des autres sciences. Un petit nombre d'élèves incluent les mathématiques II dans leur module et ce sont habituellement ceux qui ont l'intention de poursuivre leurs études dans une université de technologie.

Toutefois, compte tenu des exigences élevées du nouveau programme nous pouvons nous déclarer satisfaits.

### Problèmes

Il y a quelques problèmes.

Ainsi qu'indiqué sous la rubrique précédente, on se préoccupe quelque peu des succès, ou plutôt des échecs, des élèves de mathématiques I qui, conformément aux réglementations existantes, doivent incorporer cette matière dans leur module d'examen final, parce qu'ils souhaitent suivre un cours dans l'une des sciences du comportement. On étudie actuellement la possibilité de modifier le contenu des mathématiques II, afin de tenir davantage compte de l'intérêt des élèves dont les cours universitaires qu'ils entendent suivre ne comportent les mathématiques comme matière principale. Ces élèves n'ont pas besoin de tous les éléments du programme de mathématiques I pour leurs études. Compte tenu de l'intérêt relativement moindre porté aux mathématiques II, on pourrait envisager de diviser le sujet d'une autre façon et de couvrir les deux secteurs de manière que tous les élèves puissent en tirer parti.

Un deuxième problème tient à ce que l'on a fait valoir dans divers milieux académiques que, par suite de l'introduction de nouveaux éléments, la compétence dans la matière enseignée de façon très traditionnelle, qui sera certainement nécessaire dans l'enseignement tertiaire, se révèle extrêmement insuffisante. Les professeurs de physique de la deuxième classe des écoles pré-universitaires (cette matière ne commence à être enseignée que dans la deuxième classe) s'inquiètent de la moindre aptitude des élèves pour l'arithmétique. Ils imputent en partie cela à la grande attention qui est consacrée à la théorie des ensembles dans la classe de transition de la première année d'enseignement secondaire.

Un troisième problème est mis en relief par certains qui font remarquer que les mathématiques constituent parfois une condition d'admission dans les écoles professionnelles alors qu'elles n'ont aucune relation directe avec le cours qui sera suivi. Les mathématiques, matière généralement considérée comme "difficile", sont donc utilisées comme une forme déguisée de "numerus clausus".

Bien entendu l'opposition générale au changement qui accompagne toujours un processus d'innovation joue également un rôle dans tout cela. L'écart notoire séparant la théorie éducative de la pratique est un facteur qui y contribue également, bien que la composition de l'IOWO, dont les membres proviennent directement de l'enseignement, ne justifie aucunement cette opposition. Mais les cours de perfectionnement pour enseignants évoqués plus haut dans le présent rapport pourraient être d'une certaine utilité.

### Prévisions

Dans les années à venir on peut prévoir que la discipline des mathématiques connaîtra les développements suivants:

1. un regroupement des sujets pour l'examen final en mathématiques dans les écoles VWO ;
2. des initiatives prises par l'IOWO en vue de résoudre les problèmes en fournissant des informations satisfaisantes et, si nécessaire de nouveaux cours ;
3. une poursuite des efforts en vue de faire disparaître les préjugés qui entourent la discipline des mathématiques, à savoir
  - a. que les filles ont plus de difficultés à maîtriser le sujet,
  - b. que l'aptitude à comprendre les mathématiques abstraites est l'apanage des élèves des écoles pré-universitaires et qu'une approche différente doit être utilisée dans les écoles professionnelles ;
4. l'étude des possibilités d'une intégration plus poussée de l'enseignement des mathématiques aux élèves de 12 à 16 ans ; la planification des programmes permettant d'adopter une approche différente dans les classes de la même année ;

5. l'introduction d'une section consacrée à l'informatique actuellement enseignée à titre expérimental dans certaines écoles ;
6. la mise au point d'une méthode d'enseignement et d'apprentissage afin d'offrir une solution de rechange à l'ancienne méthode encore largement utilisée, consistant à faire face à la classe et à s'adresser à elle.

La nouvelle méthode devra s'orienter davantage vers l'activité indépendante de l'élève et, partant, vers l'individualisation.

### 3. DISSERTATION

Le Ministre de l'Education et de la Science, M. J.A. van Kemenade, a fait observer à plusieurs reprises que, dans la réforme du système éducatif, il attache une grande valeur à ce qui est réalisé "sur le terrain", c'est-à-dire dans les écoles elles-mêmes. Dans le mémorandum intitulé "Vers une structure pour le développement et la réforme de l'enseignement primaire et secondaire" (1975), il écrit : "Le développement et la réforme prennent forme à l'école. Ils doivent être accomplis par l'école elle-même. Aussi est-il essentiel pour le développement et la réforme de l'enseignement que l'école soit le foyer de toutes les activités". La procédure à adopter pourrait s'inspirer des grandes lignes suivantes : "les écoles elles-mêmes prendraient un certain nombre de mesures afin de favoriser le développement. ... Au cas où les activités de développement assumeraient un caractère national, le gouvernement prendra des décisions de politique après avoir consulté les écoles et reçu leurs recommandations ; ... le gouvernement ... veillera à ce que les décisions soient mises en oeuvre. L'application concrète de ces dernières incombera aux écoles qui seront assistées par les services consultatifs éducatifs".

L'introduction de la matière "études sociales" et du nouveau programme de mathématiques représente la dernière phase de ce processus. Les décisions de politique prises après consultation ont été incorporées dans la "Loi Mammouth" - en fait pas dans la loi elle-même, mais dans le Décret fondé sur celle-ci et se rapportant aux écoles VWO, HAVO et MAVO - et dans l'Arrêté ministériel relatif aux programmes des examens terminaux des écoles VWO, HAVO et MAVO. Tous les établissements scolaires sont tenus d'exécuter les changements.

On trouvera ci-dessous une description de la phase initiale du processus, au cours de laquelle l'initiative est prise par les écoles elles-mêmes puis, après obtention de l'appui du gouvernement, les changements sont introduits à l'échelon national. Un développement de ce genre exige d'être décrit de façon plus détaillée.

La "Loi Mammouth" ne prévoyait aucun changement sensible en matière d'aptitude à rédiger, partie importante du cours de néerlandais. Le plan d'études et en particulier le programme détaillé des examens exigent des élèves des écoles VWO, comme avant 1968, la rédaction d'une composition sur l'un des six thèmes au minimum qui sont communiqués au candidat au début de l'examen. La durée de ce dernier a été portée de 2 heures et demi à 3 heures.

Mais, parallèlement aux dispositions ci-dessus, qui s'appliquent à toutes les écoles, une alternative est offerte, à savoir : "la rédaction d'une dissertation qui n'est pas nécessairement fondée sur un sujet littéraire et pour laquelle le candidat peut se procurer des informations sous surveillance pendant les deux dernières années scolaires. Le sujet de la dissertation est présenté par l'enseignant". Cette variante de dissertation est décrite ci-dessous.

Pendant très longtemps, l'épreuve écrite finale de néerlandais consistait exclusivement en une composition sur un sujet choisi parmi un minimum de six. Parfois, le sujet consistait en un seul mot de signification très générale ou topique, avec ou sans explication, ou encore en un proverbe ou une citation (au cours des dernières années, il s'agissait souvent des affirmations provoquant une réponse de la part du candidat). Les candidats produisaient généralement une composition de 400 à 1000 mots, souvent rédigée en style libre, quoique certains sujets se prêtaient également à un style plus narratif ou lyrique, dont on pouvait déduire leur aptitude à rédiger.

Toutes sortes d'objections ont été opposées à ce genre d'examen. Tout d'abord parce que l'on a constaté qu'il était difficile, voire impossible, d'évaluer objectivement la composition rendue. Mais encore plus parce que la situation d'examen et la préparation à cette situation ne sont guère compatibles avec le caractère pratique de la vie ultérieure. Quand se trouve-t-on jamais dans une situation où l'on doit écrire pendant trois heures sans aucune préparation sur un sujet auquel on ne connaît rien et sur lequel on ne peut rechercher des faits ? Que teste-t-on réellement : la capacité d'improviser ou l'aptitude à rédiger ? Dans quelle mesure la préparation à cet examen constitue-t-elle un élément judicieux de l'enseignement pré-universitaire ?

Lors des consultations préliminaires, pendant lesquelles, à l'instigation de la commission préparatoire générale, la commission chargée des enseignements VWO, HAVO et MAVO a traité chaque matière séparément, les questions suivantes ont été fréquemment soulevées : quels sont les objectifs généraux de l'enseignement pré-universitaire ? Quels sont les objectifs du cours de néerlandais ? Comment peut-on déterminer si ces objectifs ont été atteints ? L'accord s'est fait sur les points de départ suivants qui avaient déjà été précédemment formulés :

- A. Former l'esprit des élèves qui recevront une éducation universitaire ; aider les étudiants à étudier de façon indépendante.

./.

B. Acquérir les techniques et les qualités indispensables à tout universitaire, quel que soit son domaine d'étude :

1. la capacité de juger avec précision ce qui est entendu et lu ;
2. la maîtrise suffisante de sa langue maternelle afin de pouvoir exprimer sa pensée sur un sujet concret de façon claire et grammaticalement correcte.

C. Acquérir et retenir le minimum de connaissances nécessaires pour suivre des cours de niveau universitaire.

Le germe de la variante de dissertation réside dans le premier et deuxième points de départ. En 1966, plusieurs spécialistes universitaires de la méthodologie de l'enseignement du néerlandais ont publié un rapport dans lequel ils suggéraient que le candidat soit invité à produire un mémoire fondé sur un matériel qu'il aurait lui-même rassemblé et étudié. Si le candidat présentait ledit matériel avec son mémoire, il serait plus facile d'évaluer son travail que dans le cas du type traditionnel de composition. En outre, la méthode de travail adoptée pendant la préparation du mémoire se rapprocherait davantage des modalités d'étude à l'université. Le candidat devrait être capable de faire le tri parmi une abondante documentation, d'établir un rapport écrit sur ses recherches et de se rappeler ce qui a été étudié lors de la mise en ordre de ses pensées.

Sur la base de ce rapport, le gouvernement a accepté d'expérimenter cette variante d'examen de l'aptitude à rédiger. L'expérience a été effectuée dans le cadre des examens terminaux de l'enseignement VWO en 1971, 1972 et 1973, afin de préparer la mise en oeuvre dans le pays tout entier de l'examen terminal VWO, prévue pour 1974.

Les auteurs de cette nouvelle forme de dissertation sont donc des spécialistes universitaires de la méthodologie de l'enseignement du néerlandais, dont certains enseignaient également à l'époque dans des écoles secondaires. L'application pratique en a été dans une large mesure laissée aux écoles. Dix établissements scolaires préparèrent aux premiers examens terminaux pré-universitaires expérimentaux en 1971. Quatre d'entre eux décidèrent de participer à l'expérimentation de la nouvelle forme de dissertation. La commission centrale avait posé comme condition que lesdits établissements soient supervisés par les syndicats d'enseignants, les centres consultatifs nationaux pour l'éducation ou des spécialistes universitaires. Toutefois, les écoles ne s'attendaient pas à ce que ces derniers leur soient d'un grand secours. Il s'en est suivi des consultations entre les écoles participantes et certains représentants des associations des enseignants de la langue maternelle et des centres consultatifs pour l'éducation. En mars 1970, des réunions se sont tenues dans un restaurant de Leyde appelé "Eigen Zorg" où s'est constitué un groupe qui a adopté le nom du restaurant (notre souci). La création de ce groupe marque le point de départ de son action indépendante. La commission centrale n'a pu qu'accorder à ce groupe l'autorisation de superviser l'expérience. Elle a en outre coopéré avec lui en permettant une réduction des tâches de certains des enseignants qui en faisaient partie et en procurant un soutien financier notamment pour les réunions et l'élaboration des rapports. C'est ainsi que l'expérience a pu commencer.

Quatre écoles y ont participé pendant l'année scolaire 1970-1971 (examen terminal mai 1971). Le premier rapport a été produit en 1971 et dix écoles ont collaboré à l'expérience (examen terminal mai 1972). En 1972, un deuxième rapport a été produit et en mai 1973 14 établissements scolaires ont pris part à l'examen terminal. Le rapport final a été publié au début de 1974. Il a recommandé la poursuite et l'élargissement de l'expérience et le groupe "Eigen Zorg" a été dissout. En 1974, après une inévitable mais courte période d'inactivité relative en matière d'orientation et de propagation de cette forme de dissertation, la commission de modernisation des programmes scolaires de néerlandais, qui avait été créée entre-temps, a pris la succession du groupe "Eigen Zorg". Il s'en est suivi une augmentation du nombre des écoles participant au projet, nombre qui est passé à 36 en 1975. Cette même année, les écoles HAVO ainsi que les nouvelles écoles VWO ont pu utiliser la nouvelle forme d'examen et bénéficier de conseils. Dans l'intervalle, la commission de modernisation des programmes de néerlandais a établi un vaste projet qui débutera en août 1976 et se poursuivra jusqu'en 1980. Ce projet comportera l'expérimentation de la nouvelle méthode par un nombre grandissant d'écoles MAVO et LBO (d'abord 14, puis 28, ensuite 42). L'expression initiale "variante de dissertation" a été entre-temps modifiée en "dissertation sur des sujets spéciaux". Ainsi, l'innovation qui à l'origine était spécialement destinée aux écoles VWO sera maintenant appliquée dans les autres types d'écoles.

Au cours des deux dernières années scolaires, le candidat rassemble une documentation sur un ou plusieurs sujets qu'il a choisis en consultation avec son professeur et avec l'approbation de l'inspecteur d'académie. Le type de sujet n'est soumis à aucune restriction mais, dans la pratique, il est souhaitable de limiter sa portée. Un élève qui choisit de faire une dissertation par exemple sur La Renaissance ne peut qu'échouer. Jusqu'ici il semble que la plupart des élèves ont choisi des sujets appartenant à la littérature néerlandaise (auteurs, genres, thèmes). Un petit nombre a choisi des sujets sortant de ce domaine. Deux mois avant l'examen, l'élève soumet un condensé de sa documentation à son professeur lequel décide de deux devoirs qui seront fondés sur ladite documentation. Au cours de l'examen écrit, le candidat reçoit ces devoirs ainsi que les sujets traditionnels de composition. Il est encore libre de choisir de rédiger le type traditionnel de composition choix qui ne sera probablement plus offert après la fin de la phase expérimentale. La documentation précédemment soumise est restituée au candidat lorsque ces deux devoirs individuels lui sont donnés. En outre, l'élève est autorisé à consulter certains documents fondamentaux pendant l'examen, par exemple un volume de poèmes, dont son professeur lui a permis de se munir pour l'examen. La documentation est remise en même temps que le travail écrit, de sorte qu'elle peut être utilisée lors de la notation du travail. Si le sujet choisi n'est pas familier au professeur, un spécialiste, par exemple un autre enseignant, peut être consulté pendant la période de préparation et lors de la notation du travail.

Trois exemples de sujets choisis et de devoirs donnés serviront à illustrer ce qui vient d'être décrit.

## a. Sujet étudié : les contes de fées.

Devoir : rédiger un article journalistique sur les contes de fées. Nombreux sont ceux qui pensent qu'un conte de fées est seulement une histoire d'enfants. Montrez que c'est beaucoup plus que cela. Vous pouvez choisir certains aspects du conte de fées ou une étude des contes de fées que vous décrivez.

## b. Sujet étudié : Vasarely.

Devoir : le musée municipal et la galerie d'art de La Haye organisent une exposition générale de l'oeuvre de Vasarely. Dans la grande salle de l'école se trouve une affiche avec un collage photographique illustrant un certain nombre de ses projets. L'affiche suscite des commentaires très différents. Ineke utilise des mots tels que "elitiste" et "froid" tandis que Linda parle d'"art fabriqué en grande série" et estime que ces oeuvres ne valent rien. A ma demande vous faites un exposé à la classe et vous analysez les commentaires de Ineke et Linda. Laquelle des deux a le plus de chances d'avoir raison et quel est le but recherché par Vasarely ? Titre : la conception que se fait Vasarely de la place de l'art dans la société contemporaine.

## c. Sujet étudié : Marnix Gijsen (romancier contemporain).

Devoir : Gijsen règle les comptes : pourquoi ? Comment ?  
Donnez des explications en vous référant souvent et de façon appropriée dans votre raisonnement à des livres que vous avez lus.

Il ressort plus ou moins clairement des devoirs donnés que l'enseignant peut choisir entre demander à l'élève d'aborder un des aspects d'un sujet qu'il a étudié (devoir a.) ou lui poser une question qui l'oblige à réarranger ou réexaminer sa documentation (devoir b.). De la sorte, l'enseignant peut tenir compte dans le devoir qu'il impose du niveau du candidat et de l'étude que ce dernier a entreprise.

Il convient également de noter que l'enseignant a la possibilité de créer le cadre dans lequel doit être effectué le devoir. Le devoir a. fixe l'objectif auquel doit tendre le rédacteur et le style que l'on attend de lui. Le devoir b. est énoncé de façon plus détaillée et indique même l'auditoire auquel il s'adresse.

Bien qu'à l'origine l'examen du nouveau type de dissertation ait reçu la plus grande attention, les méthodes de pédagogie n'en ont pas été négligées pour autant. Au fur et à mesure que l'on s'est davantage intéressé aux nouvelles méthodes, il s'est présenté un plus grand nombre d'éléments qui étaient précédemment moins pertinents ou auxquels on avait accordé moins d'attention dans l'enseignement de la dissertation. Cette remarque vaut en particulier pour l'étude autonome et la fourniture d'informations.

Dans le cadre de l'étude autonome, on peut inclure l'acquisition et l'utilisation d'informations. Il s'agit tout d'abord de choisir et de définir les limites de l'objectif. Les élèves doivent apprendre à utiliser les bibliothèques. Ils doivent apprendre à apprécier la valeur des ouvrages de référence, des monographies, des articles de revues, journaux et publications analogues. Ils doivent apprendre à résumer leurs idées et à utiliser judicieusement les citations. Ils doivent également apprendre à distinguer l'essentiel de ce qui ne l'est pas et le fait de l'opinion. Ils doivent apprendre à comparer des points de vue et à rejeter les informations inutiles. Tout cet apprentissage offre une possibilité de travailler en groupe (certaines écoles ont recours à cette méthode) et de faire des rapports, souvent verbalement. Au cours de cette phase, l'enseignant apparaît souvent comme un guide plutôt que comme la personne qui sait tout. Si le sujet choisi relève du domaine de la littérature néerlandaise, le rapport peut être inclus dans la leçon de littérature. Le rapport de l'élève remplace la leçon sur le sujet qu'aurait autrement faite l'enseignant. L'élève acquiert un meilleur aperçu de l'histoire littéraire en se spécialisant dans un domaine donné. Si le sujet choisi n'appartient pas au domaine littéraire mais relève d'un secteur couvert par une des autres matières, la rédaction de dissertations encourage une certaine intégration entre les matières scolaires. C'est ainsi que si un élève effectue des recherches en géographie ou rédige une dissertation, il peut utiliser la documentation réunie dans une épreuve de dissertation. Cela nécessite bien entendu des aménagements minutieux de la part des enseignants intéressés. Il peut s'ensuivre une coopération plus vaste parce que les techniques offertes par les leçons de néerlandais, l'acquisition et l'utilisation de la documentation sont également importantes pour les autres matières.

La méthode employée pour la rédaction de dissertations n'implique pas que l'élève doit produire un texte écrit avant l'examen, bien qu'il doive s'y exercer. Mais, en achevant sa préparation il doit savoir s'il a acquis et utilisé la documentation correcte, autrement dit, s'il peut envisager le contenu du sujet dans son ensemble, quelles opinions existent ou pourraient exister et quelles sont ses propres vues.

La fourniture d'informations exige une clarté d'expression dans le langage qui doit être bien ordonné, bien formulé et logique. L'orthographe, la ponctuation et la syntaxe doivent être correctes. Les informations doivent montrer que le rédacteur a conscience de ce qu'il fait et de la personne à laquelle il s'adresse. Le rédacteur doit assumer la responsabilité de l'exactitude et de la pertinence de ce qu'il a écrit. Pour y arriver il faut qu'il prenne en considération la longueur des phrases, le niveau du vocabulaire, les exemples et les concepts, ainsi que le ton et la forme des arguments. La responsabilité d'un auteur exige un raisonnement minutieux et une utilisation judicieuse des citations ainsi qu'une juste considération d'autres opinions, même si ces dernières diffèrent des arguments avancés.

Deux conclusions ont été tirées de l'expérience ainsi acquise. Premièrement, le processus complexe de l'acquisition et de la fourniture d'informations deviendra plus clair et plus instructif pour les élèves si ces derniers peuvent s'exercer plusieurs fois au lieu d'une ou deux. Un élève qui s'occupe d'un très vaste domaine d'études pendant plusieurs mois ou un an sera moins compétent que s'il travaille à un plus grand nombre de petits projets qui lui permettront de maîtriser les techniques de recherche et de rédaction du matériel. En outre, il y a de fortes chances pour que l'élève se perde dans un vaste domaine d'études ou que son intérêt faiblisse.

Deuxièmement, les techniques résumées ci-dessus ne se trouvent pas uniquement dans les écoles VWO. Elles s'appliquent certainement aussi, peut-être sous une forme modifiée, à d'autres types d'écoles et elles se présentent tout autant dans l'enseignement de la composition dans les classes inférieures. A la fin de 1975, la Commission de modernisation des programmes de néerlandais a publié un manuel sur la dissertation pour les écoles VWO et HAVO. Ce manuel contient des suggestions précises pour l'enseignement de la rédaction dans les classes inférieures en tant que préparation à la dissertation.

Le personnel consultatif des expériences et les participants sont en train de se rallier au point de vue selon lequel le rapport qui, en fait, se manifeste souvent hors de l'école entre le parler, l'écoute, la lecture et l'écriture doit également être recherché au sein de l'école et la dissertation est un bon moyen d'y parvenir à tous les niveaux. C'est pourquoi cette discipline est enseignée dans les écoles HAVO, MAVO et LBO ainsi que dans les écoles VWO qui comportent en outre des possibilités d'intégration de la dissertation avec des matières pratiques et d'application de cette intégration dans des expériences d'écoles moyennes.

Aucun livre de classe ou manuel de l'enseignant n'a été utilisé avec l'introduction de la dissertation. Au début, les enseignants ont agi à leur guise en s'inspirant des larges principes qui avaient été arrêtés de concert avec leurs collègues. En maintenant le contact entre eux, ce qui leur permettait de recevoir une aide importante de la part du personnel consultatif, ils ont plus ou moins réussi à marcher de pair. L'influence du personnel consultatif et du groupe "Eigen Zorg" qui lui servait de soutien s'est progressivement accrue, même s'il n'a pas été possible d'empêcher une ou deux écoles de suivre leur propre direction. Les professeurs participants se sont réunis régulièrement et ont transmis leur expérience à des collègues intéressés enseignant dans des écoles ne prenant pas part. De plus, le groupe "Eigen Zorg" a produit chaque année un rapport qui a été envoyé, sous forme de brochure, à toutes les écoles. Outre des renseignements sur les méthodes, le cadre général, l'orientation et les arrangements, les rapports contenaient des exemples de devoirs et de travail soumis, ainsi que les résultats d'une enquête effectuée pendant les examens parmi les élèves, les enseignants et les examinateurs de l'extérieur. Après la fin de l'expérience et l'élaboration du rapport final, le Ministre a accordé des facilités afin de permettre aux enseignants qui servaient de conseillers de continuer à exercer cette fonction. Après quoi, comme indiqué précédemment, la Commission de modernisation des programmes de néerlandais en a assumé la responsabilité.

On a également étudié la meilleure façon de transmettre aux nouvelles écoles participantes l'expérience qui avait été acquise. On a envisagé d'élaborer un manuel annoté à l'intention des élèves, comportant des exemples de documentation élémentaire sur certains sujets et pouvant être complété d'une année à l'autre. Mais on a pensé qu'un grand nombre d'élèves présenteraient des projets stéréotypés analogues. Aussi la Commission de modernisation des programmes s'est-elle prononcée en faveur de l'élaboration d'un manuel général à l'intention des enseignants qui met l'accent sur les différentes méthodes possibles.

Lors de l'évaluation de l'état d'avancement de l'expérience et des copies remises par les candidats - l'expérience était et est encore organisée dans le cadre du processus d'examen - un concours heureux d'événements s'est produit. Avant la "Loi Mammouth", les examens terminaux de l'enseignement secondaire du deuxième cycle étaient supervisés par des examinateurs extérieurs principalement recrutés parmi les universitaires. Ces examinateurs évaluaient les épreuves écrites avec les enseignants et assistaient aux épreuves orales. C'est eux qui décidaient si un candidat avait réussi ou échoué. Les examinateurs extérieurs ont également pris part aux épreuves expérimentales de 1971, 1972 et 1973. Ce n'est qu'en 1974, année où toutes les écoles VWO ont participé à l'examen terminal, que l'oral a été remplacé par un examen effectué par l'école. Les examinateurs extérieurs n'ont plus participé ni à ce dernier ni à l'évaluation des épreuves écrites. Ce sont les enseignants qui en ont été chargés.

Ainsi, avec les examens expérimentaux, a-t-il été possible, notamment en ce qui concerne les problèmes liés à la dissertation, d'envoyer des examinateurs extérieurs dans les écoles participant à l'expérience et d'obtenir leur avis sur la matière "Dissertation". Leurs réponses donnent à penser que la plupart d'entre eux ont été très satisfaits de la nouvelle méthode d'examen et ont estimé que les résultats étaient nettement supérieurs à ceux de la composition traditionnelle. En même temps, leurs observations critiques ont fourni aux enseignants et aux directeurs un ample matériel aux fins d'étude ultérieure. Leurs critiques ont notamment porté sur les points suivants :

- a. Dans de nombreux cas, les candidats bien préparés sont en mesure de deviner quel devoir leur sera donné. On risque ainsi que les dissertations soient rédigées dans une large mesure avant le jour de l'examen.
- b. L'attribution d'une note pour la seule aptitude à rédiger n'est pas satisfaisante car il arrive souvent qu'elle ne rende pas justice aux travaux préparatoires nécessités par le devoir.
- c. Certains devoirs ont visé trop haut.
- d. Nombre de candidats ont une pratique insuffisante de la présentation axée sur le lecteur et de l'utilisation des citations.

- e. Les candidats ont besoin de plus de temps que celui qui leur est imparti à l'examen pour pouvoir faire valoir la documentation étudiée.
- f. Les devoirs donnés ne permettent pas de rédiger des compositions dans un style narratif ou lyrique.
- g. La plupart des bibliothèques scolaires possèdent un nombre insuffisant de textes fondamentaux.

On a bien entendu sollicité l'avis des enseignants et des élèves. Les enseignants qui ont participé étaient en général manifestement satisfaits de l'expérience. Parmi les grands problèmes qu'ils ont évoqués figuraient la pauvreté des bibliothèques scolaires, la lourde charge de travail que représente la supervision pour les enseignants, les effectifs trop nombreux des groupes d'examen et les complications soulevées par la coopération avec des collègues dans d'autres disciplines. Les enseignants qui ne voulaient pas participer à l'expérience ont principalement expliqué leur refus par une documentation bibliothécaire insuffisante et un manque de temps. Les élèves qui ont donné leur avis étaient apparemment très conscients que la dissertation prend davantage de temps que la composition traditionnelle. Mais ils n'en préféreraient pas moins la dissertation parce que celle-ci consiste moins en un test de leur aptitude à improviser. En outre, la plupart d'entre eux avaient conscience de l'importance pour leur future carrière d'apprendre à rassembler et à traiter une documentation.

Ce qui précède montre certaines des difficultés qui ont surgi dans l'expérimentation de la dissertation. Deux difficultés d'ordre matériel sont évoquées ci-dessous.

On a déjà mis en relief à plusieurs reprises dans d'autres contextes la pauvreté des bibliothèques scolaires aux Pays-Bas. Au fur et à mesure que l'étude indépendante et la recherche occuperont une place plus importante dans l'enseignement, cette pauvreté se fera davantage sentir.

La plainte formulée par les enseignants participants selon laquelle leurs groupes d'examen (un maximum de 30 élèves) sont trop importants pour ce type de travail est, au fond, analogue à celle selon laquelle ils disposent de trop peu de temps. Dans les écoles VWO, les enseignants ont 26 cours de 50 minutes chacun par semaine. Les enseignants de néerlandais et d'autres matières estiment que c'est trop. A cela on peut rétorquer que les écoles qui veulent réellement accorder la priorité à la dissertation peuvent accorder à leurs enseignants des heures supplémentaires à cet effet, bien entendu au détriment d'autres matières. Par ailleurs, les maîtres qui enseignent depuis plus longtemps la dissertation déclarent que le temps requis diminue.

Les autres problèmes soulevés appellent les commentaires suivants :

Les matières traditionnelles offraient aux candidats le choix entre un type de composition factuel ou littéraire. Ce n'est pas possible avec la dissertation qui exige exclusivement des faits. Les opinions sont partagées sur le fait de savoir s'il s'agit d'une perte ou d'un gain, étant donné que cela concerne la situation d'examen, laquelle doit être évaluée objectivement.

Les sujets d'étude sortant du domaine de la langue maternelle et de la littérature peuvent aider à forger des liens entre les matières scolaires et entre l'école et la société. Mais il s'ensuit que le devoir et la position de l'enseignant de néerlandais deviennent moins clairs. Il lui est plus difficile d'orienter et d'évaluer, il ne peut plus garantir la qualité du travail, l'enseignant et l'élève deviennent plus ou moins assujettis à une tierce personne et aux critères utilisés par cette dernière. A un niveau plus élémentaire, ces objections ne semblent pas aussi importantes mais, s'il s'agit réellement d'une question de spécialisation, des difficultés peuvent surgir.

En vertu des règles actuelles d'examen, tout le processus de la préparation et de la production du devoir par l'élève, c'est-à-dire écouter, discuter, lire, résumer et rédiger, aboutit à une note qui porte sur l'aptitude à rédiger. Beaucoup estiment que c'est là une situation mal équilibrée et incorrecte. Il existe une possibilité de tenir compte d'autres aspects du travail dans l'appréciation de la note d'examen, mais ce point doit être développé. Il est également concevable que la totalité du travail écrit puisse être transférée de la situation émotive de l'examen à l'atmosphère plus paisible du travail normal à l'école. Le temps imparti peut être prolongé. Le risque d'une préparation trop poussée d'une dissertation avant l'examen, avec ou sans le concours de tierces personnes, semble peu probable.

L'évolution future de la dissertation sur des sujets spéciaux a été évoquée à plusieurs occasions. Il est certain que davantage d'écoles VWO participeront à cet examen, que les écoles HAVO commenceront à l'appliquer et qu'il sera introduit sur une large échelle dans les écoles MAVO et LBO. Il sera possible de trouver des solutions aux problèmes qui ont été mentionnés. Il est à craindre que les problèmes d'ordre matériel seront plus longs à résoudre.

La composition traditionnelle improvisée ne sera pas remplacée dans toutes les écoles au cours des prochaines années. Toutefois, on estime que, grâce à l'initiative de plusieurs enseignants ayant collaboré au Groupe "Eigen Zorg", une importante contribution a été apportée à la mise au point de méthodes d'enseignement de la dissertation.