Etudes + rapports | 35B

L'ÉDUCATION AU GYMNASE

Franz Eberle | Christel Brüggenbrock | Berne 2013

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

L'ÉDUCATION AU GYMNASE

Franz Eberle | Christel Brüggenbrock | 2013

Les points de vue et conclusions publiés dans la série Etudes + rapports de la CDIP ont été formulés par des experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de position des organes de la CDIP.

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Editeur:
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Titre de l'édition allemande:
Bildung am Gymnasium

Commandes:
Secrétariat général CDIP, Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale 660, 3000 Berne 7

© 2013, Secrétariat général de la CDIP

Impression:
Ediprim SA, Bienne

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS **5**

1 INTRODUCTION **7**

2 LA DIMENSION FACTUELLE: ÉTAT DES LIEUX **17**
2.1 Le gymnase dans le contexte international **17**
2.2 La situation en Suisse **38**

3 LA DIMENSION DISCURSIVE: LE DÉBAT SUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE **52**
3.1 Les protagonistes du débat **52**
3.1.1 Etudes scientifiques et rapports d'experts 52
3.1.2 Public et groupes d'intérêt 55
3.2 Thèmes et sujets de discussion **57**
3.2.1 L'aptitude à entreprendre des études académiques 57
3.2.2 Les aspects structurels 67
3.2.3 Les contenus de l'enseignement 75
3.2.4 Standards de formation et orientation compétences 84

4 LA DIMENSION NORMATIVE: L'AVENIR DU GYMNASE **95**
4.1 Les différents objectifs possibles du gymnase **95**
4.1.1 Vue d'ensemble 95
4.1.2 Objectif: aptitude générale aux études 97
4.1.3 Objectif: aptitude spécifique aux études 101
4.1.4 Objectif: aptitude générale au degré tertiaire 102
4.1.5 Objectif: aptitude spécifique au passage vers le tertiaire 105
4.2 Les finalités privilégiées des études gymnasiales et leurs conséquences **105**
4.2.1 Maintien de l'aptitude générale aux études supérieures et de la profonde maturité sociale 105
4.2.2 Mesures requises 107
4.3 Redéfinition des contenus de la formation gymnasiale **108**
4.3.1 Considérations générales 108
4.3.2 L'éventail de disciplines 114
4.4 Positions personnelles sur d'autres questions discursives **118**
4.4.1 Des standards de formation et une orientation vers les compétences 118
4.4.2 Une maturité centralisée, des examens communs 119

5 CONCLUSION **122**

6 BIBLIOGRAPHIE **124**

ABRÉVIATIONS **138**

AVANT-PROPOS

Franz Eberle et Christel Brüggenbrock présentent, avec *L'éducation au gymnase*, une analyse passionnante de la formation gymnasiale en Suisse, la mettent en regard de la situation prévalant dans d'autres pays et explorent enfin l'avenir du «modèle à succès» qu'est le gymnase.

La comparaison avec l'étranger faire ressortir très clairement le statut particulier du certificat suisse de maturité. Il réside, selon Eberle & Brüggenbrock, dans le fait que la maturité donne par principe libre accès à toutes les branches d'études – si l'on excepte le numerus clausus en médecine. Autre particularité du système suisse: contrairement à presque tous les autres pays, la Suisse n'organise pas de manière centralisée ses examens de maturité et ne les a pas standardisés. Eberle & Brüggenbrock en concluent qu'aucun autre pays européen (ni aucun des pays non européens qu'ils ont étudiés) ne connaît un accès aux hautes écoles aussi libéral que celui pratiqué en Suisse, à la seule exception de la partie flamande de la Belgique.

Le contrepoids nécessaire de cet accès libéral, c'est le taux de maturités gymnasiales décernées en Suisse, dont le faible niveau en comparaison internationale (20 %) est bien connu. Si l'on y ajoute les maturités professionnelles et les maturités spécialisées, ce taux atteint un tiers. La moyenne des Etats membres de l'OCDE est presque deux fois plus haute. Ces différences s'expliquent par la combinaison de plusieurs facteurs: les spécificités du degré secondaire II en Suisse, le rôle fort de la formation professionnelle et la grande perméabilité de notre système. Il n'y a par contre pas grand-chose à apprendre, et c'est une certitude, de la simple comparaison des taux.

La Suisse recrute donc sa relève académique par des voies relativement sélectives. Le gymnase bénéficie dans ce système d'un statut qui est incontestablement fort. Et son mandat est clair: la formation gymnasiale doit mener à l'aptitude aux études universitaires par l'acquisition d'une culture générale exigeante. Les objectifs fondamentaux de la maturité – maturité générale requise pour entreprendre des études supérieures et profonde maturité sociale – restent, selon les termes des auteurs du présent rapport, d'actualité et porteurs d'avenir.

Quelles contributions l'échelon intercantonal ou national peut-il apporter et apportera-t-il à la garantie à long terme de l'accès sans examen à l'université? C'est ce qu'ont défini ensemble en 2012 la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et le Département fédéral de l'intérieur (DFI). L'action du pilotage national restera très discrète à l'avenir; elle consistera essentiellement en des mesures de soutien et en un tout petit nombre de nouvelles directives, d'ordre sectoriel. Notre mode opératoire à ce niveau d'enseignement n'est donc pas le même que dans la scolarité obligatoire, par exemple, où la CDIP a pris la décision d'adopter des objectifs nationaux de formation et de vérifier leur atteinte.

Il reste néanmoins, ou pour cette raison justement, intéressant d'analyser les défis auxquels le gymnase va être confronté. Et la présente publication apporte à cette discussion une base précieuse.

Je tiens à exprimer ici ma reconnaissance aux auteurs du présent rapport: M. Franz Eberle, professeur à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Zurich et responsable de l'étude EVAMAR II, et Mme Christel Brüggenbrock, collaboratrice scientifique au sein dudit institut.

Un grand merci également à la Fondation Hasler, qui a très généreusement pris à sa charge le coût du projet ainsi que les travaux de traduction.

Mai 2013

Hans Ambühl
Secrétaire général de la CDIP

1 INTRODUCTION

Les gymnases suisses, qui ont connu un certain nombre d'adaptations ces deux dernières décennies, surtout depuis la réforme du RRM en 1995, font l'objet ces dernières années tout particulièrement de critiques grandissantes. Considérant l'évolution provoquée par des projets tels que HarmoS et la réforme de Bologne, d'aucuns, acteurs ou spectateurs du système éducatif suisse, se demandent s'il ne serait pas souhaitable, voire nécessaire, qu'à nouveau le paysage gymnasial suisse s'ouvre de nouvelles voies, procède à l'élagage des excroissances ou au remodelage de certains aménagements. Désormais, l'essentiel du débat public porte non plus sur la *nécessité* d'une intervention, mais sur les réformes possibles et pertinentes à entreprendre, ainsi que sur la manière de les mettre en œuvre. Simultanément, on observe dans le corps enseignant l'émergence d'un mouvement opposé à tout nouveau changement édicté par les autorités centrales, dont les tenants contestent la nécessité de réformes supplémentaires et font confiance à l'expertise des enseignantes et enseignants, basée sur leur professionnalité, et à leur capacité de renouvellement.

Cette étude entend contribuer au débat public en cours, en fournissant ce qui manquait jusqu'à présent: un état des lieux exhaustif, structuré, des discussions en cours sur la politique éducative et des possibilités d'évolution du gymnase. *L'éducation au gymnase* a donc pour but de présenter un panorama du paysage de la formation gymnasiale en Suisse. A cet effet, les auteurs ont nécessairement dû définir des priorités et retenir un certain nombre de critères, tout en écartant certaines informations. L'étude devrait néanmoins fournir une vue d'ensemble, qui, d'une part, offre une solide base de données et, d'autre part, permet d'ouvrir de nouvelles discussions sur les thèmes clés et l'orientation générale de l'éducation gymnasiale en Suisse.

Les auteurs envisageaient depuis un certain temps déjà de publier un ouvrage sur cette thématique. Le financement de la Fondation Hasler leur a permis de concrétiser leur idée. Bien que ses buts portent principalement sur un meilleur ancrage de la formation en informatique dans les gymnases suisses, la Fondation Hasler s'est laissée convaincre que leur réalisation ne trouverait pas sa justification sans une vision globale de l'enseignement gymnasial, d'où l'intérêt commun de réaliser la présente étude. Afin de garantir l'indépendance de la recherche et de placer l'étude dans un contexte évolutif et plus général, il fut convenu, d'emblée, de laisser toute liberté aux auteurs et de publier l'ouvrage dans une collection indépendante de la Fondation Hasler, à savoir la série Etudes et rapports de la CDIP. Les auteurs se basent d'ailleurs exclusivement sur les critères de qualité définis par cette dernière. Libre de tout parti pris, leur argumentation repose sur des constats scientifiques vérifiables et leurs propres convictions normatives.

De l'éducation (générale) et de son influence sur le gymnase

Avant d'aborder l'éducation au gymnase en détail, certaines précisions terminologiques s'imposent, notamment en ce qui concerne le terme générique et polysémique de *Bildung*, qui, de plus, a développé sa propre dynamique sémantique et idéologique dans l'espace linguistique germanophone. Traduit ici généralement par *éducation*, il englobe également les notions de culture et de formation. Le débat philosophique et politique autour de la notion d'éducation a une longue histoire.

Les notions d'éducation, d'individualisme et de maturité, mises en avant par des précurseurs tels que Jean-Jacques Rousseau, Emmanuel Kant et d'autres, se sont fondues dans le concept néo-humaniste d'éducation défini notamment par Wilhelm von Humboldt (Benner & Brüggen, 2010, p. 188 à 195; Borst, 2011, p. 28 à 31). Refusant tout utilitarisme de la formation (scolaire), Humboldt revendiquait un enseignement de culture générale et de propédeutique scientifique, destiné à former la pensée mathématique,

socio-historique et linguistico-philosophique de l'élève (Benner, 2003, p. 193 à 197). Il estimait que l'éducation était obligatoirement le résultat d'un affrontement dialectique entre l'individu et le monde. *«L'étude d'un monde existant en dehors de lui permet à l'être humain de se manifester à travers ses facultés d'intellection, d'imagination et de perception et d'avoir un impact sur le monde à travers ses actes. Il n'est pas possible de penser l'éducation sans cette alternance entre intériorisation puis altération du monde par l'individu.»* (Borst, 2011, p. 62, trad. libre).

Cette conception de l'éducation et de l'humanisme a contribué non seulement à asseoir l'influence, lourde de conséquences, de la bourgeoisie intellectuelle (allemande) – le *Bildungsbürgertum* –, mais également à ancrer l'idée d'une culture générale non spécialisée chez les pédagogues et les concepteurs de programmes scolaires. On a prêté un effet de propédeutique scientifique à l'éducation néo-humaniste, plutôt unilatérale, focalisée sur les langues et la culture de l'Antiquité ainsi que sur le classicisme allemand, en raison de l'effet sous-jacent de transfert qui lui était attribué: *«Les aptitudes cognitives, éthiques et esthétiques qu'ils ont acquises modèlent les jeunes, croit-on, en ce sens qu'ils peuvent transposer ces aptitudes vers l'étude de n'importe quel autre objet. Mais un seul programme d'éducation, le programme néo-humaniste justement, permettrait ce transfert, raison pour laquelle il devrait représenter la clef de voûte de toute ‹vraie› éducation.»* (Criblez, 2011, p. 10, trad. libre). Pas plus tard qu'à la fin du XIXe siècle, le concept d'éducation néo-humaniste, qui prédomine à l'époque, fait son apparition dans le système gymnasial suisse, notamment en raison de l'association de la formation gymnasiale néo-humaniste au certificat fédéral de maturité, rapidement reconnu comme le seul diplôme donnant accès aux hautes écoles (*ibidem*; cf. Vonlanthen, Lattmann & Egger, 1978, p. 17 à 26).

Presque simultanément, on assiste à l'émergence d'une tendance opposée, contestant l'idée de formation non spécialisée: en effet, l'industrialisation du monde du travail et les innovations dans les domaines techniques, du commerce et du transport avaient fait naître un besoin croissant de travailleurs possédant des connaissances en sciences expérimentales et d'autres compétences «utiles». Dès lors, les défenseurs d'un élargissement du choix de disciplines dans les gymnases suisses et d'une différenciation de la maturité en plusieurs types se font de plus en plus nombreux. Les discussions menées par les représentants de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES), la Conférence des directrices et directeurs de gymnases suisses (CDGS), l'Ecole polytechnique fédérale de Zurich, ainsi que les différents cantons et établissements sur l'orientation future du gymnase ont abouti, en 1925, à la réforme de l'ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (cf. Criblez, 2011, p. 11; et la description détaillée de Vonlanthen et al., 1978, p. 36 à 69). La nouvelle ordonnance sur la maturité introduisait trois types de maturité: la maturité classique latin-grec (type A), le type B avec une langue moderne (et le latin), et le type C, axé sur les mathématiques et les sciences expérimentales. Tous les types autorisaient l'accès sans examen à l'EPF; seuls les détenteurs d'une maturité de type C devaient passer un examen complémentaire de latin s'ils voulaient étudier la médecine (Vonlanthen et al., 1978, p. 67).

Deux éléments constitutifs du gymnase, qui sont restés inchangés à ce jour, sont apparus à cette époque: premièrement, le gymnase est principalement une *Mittelschule*, une école intermédiaire, dont la mission première est de préparer aux études supérieures; il est influencé et légitimé par les prescriptions et les contenus des hautes écoles universitaires. Deuxièmement, d'autres établissements accueillant les détenteurs d'une maturité revendiquent le droit de participer à la réglementation de la maturité et du choix de disciplines. Les restructurations successives engagées au cours des décennies suivantes furent influencées par la recherche d'un équilibre entre les exigences des uns et des autres, l'idée que chacun se fait de l'enseignement gymnasial et les possibilités de la politique éducative. Ces restructurations ont eu pour effet, entre autres, une augmentation du nombre de types (cf. Criblez, 2001; Meylan, 1996, p. 12 à 21). Approuvée par la

Commission fédérale de maturité (CFM), à l'initiative de plusieurs cantons qui avaient déjà adopté une pratique similaire, la réforme de 1972 a instauré deux types supplémentaires de maturité: le type D (langues modernes) et le type E (économie) (Vonlanthen et al., 1978, p. 120 à 126). *«En opérant cette réforme en 1972, le gymnase a complètement mis de côté l'idée d'un programme homogène de culture générale menant à la maturité requise pour entreprendre des études, et l'a légitimée en arguant des besoins croissants en effectifs.»* (Criblez, 2011, p. 11, trad. libre).

En ce sens, le RRM 95 représente également un compromis entre l'enseignement de culture générale et les spécialisations choisies par les élèves. Malgré l'abolition des types de maturité en faveur d'une maturité unique, comportant un grand nombre de disciplines fondamentales censées transmettre un enseignement de culture générale adéquat, équilibré et désormais plus vaste, le gymnasien ou la gymnasienne a cependant toujours la possibilité de se spécialiser. L'ordonnance actuelle sur la maturité suisse traduit ainsi dans la réalité un concept qui a pour but d'équilibrer les deux approches et exigences en matière de formation, même si les gymnases continuent à considérer que leur mission première est la préparation et l'accès à l'université, conformément à l'objectif de la maturité nécessaire aux études ou de l'«aptitude à entreprendre des études académiques» énoncé dans le RRM (RRM, 1995, art. 5, cf. Eberle, 2010, p. 28). De même, la «non-spécificité» de la culture générale reçoit ainsi une fonction, puisque son but est d'assurer l'aptitude générale aux études et de préparer aux responsabilités dans la société et qu'elle doit donc être aussi large que possible (cf. Eberle, 2013a, p. 59s).

L'éducation aujourd'hui

Le RRM est la concrétisation, au niveau législatif et pratique, d'une étape qui avait été franchie, il y longtemps déjà, par les théories sur l'éducation. Le concept d'éducation classique traditionnel était devenu obsolète bien avant la publication, à la fin des années 1950, des thèses critiques sur l'éducation (bourgeoise) formulées par Theodor Adorno et Max Horkheimer (Benner & Brüggen, 2010, p. 211 à 213; Borst, 2011, p. 108ss). Plusieurs nouvelles approches relatives à un concept d'éducation (générale) ont été développées sur la base de ces critiques des théories éducatives traditionnelles et de leur mise en pratique dans les écoles. A titre d'exemples, citons la théorie de la formation catégorielle de Wolfgang Klafki et la notion de qualification clé forgée par Dieter Mertens. La prolifération des théories a contribué à une conception plurielle de la culture générale, de l'organisation de l'apprentissage et de l'existence d'un canon de disciplines qui pourraient ou devraient être enseignées (cf. Benner & Brüggen, 2010, p. 212 à 214; Eberle, 1996, p. 168 à 193; Klieme et al., 2007, p. 62ss). Actuellement, les aptitudes utiles pour la vie professionnelle semblent être en butte aux critiques: ainsi, Criblez (2008, p. 296) et Meyer (2005) déplorent la standardisation et l'économisation croissantes de l'éducation.

Il fallut donc choisir parmi ces nombreuses approches théoriques celle qui faisait appel à un concept d'éducation suffisamment ouvert, applicable avec pertinence à la situation enseignement-apprentissage du gymnase. Le présent projet se fonde sur le concept d'éducation pragmatique, soigneusement étudié, d'Urs Grob et de Katharina Maag Merki (2001). Elaboré sur de solides fondements, ce concept prend pour base le RRM et l'étude des objectifs de formation normatifs dans les écoles suisses. Les auteurs partent d'une situation de conflit en matière de théories éducatives qui peut être décrite comme *«mettant face à face deux finalités bien distinctes, avec leurs notions programmatiques opposées, ‹éducation› versus ‹qualification›»* (Grob & Maag Merki, 2001, p. 45, trad. libre). Accordant une certaine rationalité à chacune de ces deux optiques (éducation, qualification) et eu égard à la pratique scolaire, Grob et Maag Merki élaborent *«un compromis entre l'idée d'éducation en tant que culture générale et l'idée de formation en tant qu'encouragement des compétences intéressantes pour l'individu et pour la société»* (*ibidem*, p. 49s, trad. libre), qui tienne compte des deux perspectives et des deux logiques (*ibidem*, p. 52).

Cette approche permet non seulement de lever les contradictions, mais également d'en tirer profit pour la définition des objectifs normatifs de l'éducation, dont découlent ou qui justifient toutes les décisions formelles et thématiques, du moins dans leurs grandes lignes.

Le concept d'éducation actuel dans les textes législatifs sur le gymnase suisse

Les principaux objectifs de la formation gymnasiale suisse sont formulés comme suit à l'art. 5 du règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM, 1995). La numérotation des phrases indiquée entre parenthèses a été ajoutée par les auteurs et correspond à l'ordre du texte allemand (phrases 2 et 3 notamment).

- **al. 1** | «(1) *L'objectif des écoles délivrant des certificats est, dans la perspective d'une formation permanente, d'offrir à leurs élèves la possibilité d'acquérir de solides connaissances fondamentales adaptées au niveau secondaire et de développer leur ouverture d'esprit et leur capacité de jugement indépendant.* (2) *Ces écoles dispensent une formation générale équilibrée et cohérente,* [...]. *Elles évitent la spécialisation ou l'anticipation de connaissances ou d'aptitudes professionnelles.* (3) [...] *qui confère aux élèves la maturité requise pour entreprendre des études supérieures et les pré-pare à assumer des responsabilités au sein de la société actuelle.* (4) *Les écoles développent simultanément l'intelligence de leurs élèves, leur volonté, leur sensibilité éthique et esthétique ainsi que leurs aptitudes physiques.»*

- **al. 2** | «(5) *Les élèves seront capables d'acquérir un savoir nouveau, de développer leur curiosité, leur imagination ainsi que leur faculté de communiquer et de travailler seuls et en groupe.* (6) *Ils exerceront le raisonnement logique et l'abstraction, mais aussi la pensée intuitive, analogique et contextuelle.* (7) *Ils se familiariseront ainsi avec la méthodologie scientifique.»*

- **al. 3** | «(8) *Les élèves maîtriseront une langue nationale et acquerront de bonnes connaissances dans d'autres langues nationales et étrangères.* (9) *Ils seront capables de s'exprimer avec clarté, précision et sensibilité et apprendront à découvrir les richesses et les particularités des cultures dont chaque langue est le vecteur.»*

- **al. 4** | «(10) *Les élèves seront aptes à se situer dans le monde naturel, technique, social et culturel où ils vivent, dans ses dimensions suisses et internationales, actuelles et historiques.* (11) *Ils se préparent à y exercer leur responsabilité à l'égard d'eux-mêmes, d'autrui, de la société et de la nature.»*

L'article sur les objectifs des études correspond-il au concept actuel d'éducation tel qu'il a été défini ci-dessus? Telle est la problématique étudiée dans le présent chapitre (cf. Eberle, 2013c, p. 117 à 121).

La première phrase (1) de cet article ne dit encore rien des buts fonctionnels de la formation gymnasiale. Elle ne permet pas plus de déterminer à quelles fins les élèves doivent acquérir de solides connaissances fondamentales et développer leur ouverture d'esprit. En première lecture, on a ainsi l'impression que la formation gymnasiale s'oriente sur sa valeur intrinsèque. De même, cette première phrase ne précise pas si les connaissances fondamentales concernent des techniques et des stratégies d'apprentissage ou plutôt des contenus disciplinaires déterminés. Pour les défenseurs d'un concept d'éducation dénué de toute fonction, qu'ils distinguent nettement de la «formation», l'essentiel de l'article est contenu dans cette première phrase, précisément parce qu'elle est sujette à interprétation. La phrase 2 apporte un début d'éclairage en ce sens qu'elle prescrit une large diversification à la fois «équilibrée et cohérente», autrement dit une formation qui ne soit pas exclusivement formelle et dont les contenus ne soient pas à la discrétion des écoles qui la dispensent. Il faut attendre la phrase 3 pour connaître les objectifs majeurs de la formation gymnasiale suisse, qui sont l'aptitude générale aux études et une «profonde maturité

sociale». Cette dernière expression a été créée dans le cadre des travaux sur l'étude EVAMAR II (Eberle et al., 2008, p. 31).

En règle générale, dans une description des finalités, les objectifs majeurs sont mentionnés d'emblée. Pour cette raison, l'ordre des phrases dans le premier alinéa de l'article sur l'objectif des études peut surprendre. Il incite, à tort, à donner comme on vient de l'expliquer trop d'importance à la première phrase. Même si l'objectif décrit à la première phrase est rempli, cela ne signifie pas pour autant que les objectifs majeurs soient atteints. De même, la phrase 2 se justifie uniquement si elle est considérée comme faisant partie de ces objectifs. Pour cette raison, les phrases 1 et 2 seront seulement interprétées en détail ultérieurement.

La relation entre les deux objectifs conjoints – aptitude générale aux études supérieures et profonde maturité sociale – est interprétée de différentes manières dans le débat sur la politique éducative. Certains y voient une hiérarchie des objectifs (autrement dit, l'atteinte de l'objectif primaire, qui est l'aptitude générale aux études supérieures, est hiérarchiquement supérieure et garantit également la réalisation dans une large mesure du second; cf. par ex. Szidat, 2003), tandis que d'autres considèrent qu'il s'agit d'objectifs équivalents, relativement indépendants (cf. par ex. Ernst, 2004). L'interprétation qui privilégie l'équivalence est plus naturelle, car les répercussions des deux objectifs sur le programme d'études ne se recoupent qu'en partie. La plupart des contenus d'enseignement et d'apprentissage destinés à développer l'aptitude aux études supérieures contribuent également à l'acquisition d'une profonde maturité sociale. Mais l'inverse n'est pas vrai: les contenus disciplinaires enseignés au gymnase dans le but de développer une profonde maturité sociale ne sont pas tous indispensables pour commencer des études universitaires. Ainsi, à l'exception de la philologie allemande, aucune des branches d'études examinées dans le cadre d'EVAMAR II (Eberle et al., 2008) n'exige des connaissances de l'histoire littéraire allemande; même les professeurs de philologie allemande interrogés n'attendent que des connaissances marginales, qui se limitent à un aperçu des principales époques de l'histoire littéraire (*ibidem*, p. 51ss). En revanche, le fait que l'étude plus approfondie de l'histoire littéraire développe certaines composantes importantes de la profonde maturité sociale se justifie aisément. On trouve facilement d'autres exemples de contenus servant l'objectif de la profonde maturité sociale dans bon nombre de disciplines gymnasiales. La profonde maturité sociale repose sur des compétences qui dépassent largement l'aptitude aux études dans certaines branches, voire l'aptitude générale aux études académiques.

Il est plus difficile de repérer des contenus disciplinaires enseignés au gymnase qui préparent l'élève aux études, mais qui n'influencent guère, voire pas du tout sa capacité à assumer des responsabilités au sein de la société.

Par conséquent, les autres objectifs décrits dans le RRM 95 peuvent être considérés comme sous-objectifs ou objectifs indirects des deux objectifs majeurs. Certains d'entre eux découlent nécessairement et logiquement de ces finalités, tandis que d'autres recèlent également des indications normatives supplémentaires données par les concepteurs de l'article.

La phrase 1 implique que la formation permanente est l'une des conditions indispensables pour entamer des études et assumer des responsabilités au sein de la société. Dans ce but, l'élève doit acquérir des «connaissances fondamentales» et développer son «ouverture d'esprit» et sa «capacité de jugement indépendant». Les connaissances fondamentales évoquées ne peuvent pas être de nature uniquement formelle (par ex. des stratégies d'apprentissage), mais doivent également inclure des connaissances de fond. Si l'élève veut poursuivre son apprentissage avec succès, il doit d'abord acquérir de solides structures de connaissances spécialisées dans les différentes matières (plus de détails chez Eberle, 1997).

Tant l'aptitude générale aux études supérieures que la profonde maturité sociale exigent une large culture générale telle qu'elle est prescrite à la phrase 2. Le fait que cette même phrase stipule qu'elle doit être équilibrée et cohérente tout

en évitant toute spécialisation souligne l'exigence selon laquelle le gymnase doit préparer à toutes les branches d'études – l'objectif étant non pas simplement l'aptitude aux études, mais l'aptitude générale aux études – et à de nombreuses responsabilités au sein de la société, au sens d'une profonde maturité sociale générale, sans toutefois préciser la nature de ces responsabilités.

La promotion des autres facultés exigée à la phrase 4 peut être considérée comme un élément en partie normatif, en partie fonctionnel par rapport aux deux objectifs majeurs. Le développement de l'intelligence est nécessaire pour les atteindre; il en va de même pour la volonté. Bien qu'elles ne puissent guère être jugées comme indispensables pour l'aptitude générale aux études, la «sensibilité éthique et esthétique» souhaitée et les «aptitudes physiques» sont néanmoins des composantes (directes ou indirectes) importantes de la compétence permettant d'assumer des responsabilités au sein de la société et, partant, de la profonde maturité sociale.

L'encouragement des capacités mentionnées à la phrase 5 – acquérir un savoir nouveau, développer la curiosité et l'imagination – soutient incontestablement les deux objectifs majeurs et souligne une nouvelle fois l'importance de la formation permanente. Savoir communiquer et «travailler seuls et en groupe» est une capacité nécessaire à une époque où les grands problèmes s'inscrivent pratiquement tous dans un contexte social et doivent être résolus en commun. La phrase 5 justifie ici directement la méthode d'apprentissage collaboratif au gymnase.

Le raisonnement logique et l'abstraction, et, partant, la pratique de la pensée intuitive, analogique et contextuelle (phrase 6) sont des facultés cognitives générales qu'il convient d'exercer, puisqu'elles font, elles aussi, partie de l'aptitude générale aux études et de la profonde maturité sociale. On peut critiquer à cet égard que les constructions choisies donnent une impression de travail d'amateur et ne correspondent pas à l'état des connaissances en psychologie cognitive, en recherche sur l'intelligence, en psychologie de la personnalité ou encore en recherche sur la perception de soi et l'autorégulation (voir aussi Grob & Maag Merki, 2001).

La familiarisation «avec la méthodologie scientifique» visée à la phrase 7 est basée sur l'hypothèse, confirmée par la suite par l'étude EVAMAR II (Eberle et al., 2008), que des connaissances méthodologiques et, partant, la propédeutique scientifique sont des éléments très importants de l'aptitude générale aux études. Toutefois, cette compétence sert également au développement d'une profonde maturité sociale, du moins indirectement, puisque la familiarisation avec la méthodologie scientifique implique également l'utilisation à bon escient des connaissances scientifiques. Les traditions scientifiques des universités étant fort différentes, il est par conséquent nécessaire que toutes les catégories scientifiques importantes soient également représentées au gymnase, à travers les disciplines qui y correspondent. Outre une orientation scientifique des enseignements disciplinaires, la phrase 7 justifie également le travail de maturité à orientation scientifique.

La phrase 8 comprend, d'une part, un autre élément nécessaire de l'aptitude générale aux études supérieures. La maîtrise de sa propre langue et de langues étrangères fait indéniablement partie des compétences de base d'un futur étudiant ou d'une future étudiante. La phrase 8 fait d'autre part référence, avec la phrase 9, à la valeur fondamentale qu'est la compréhension mutuelle de la culture d'autrui, ce qui constitue également un élément important d'une profonde maturité sociale. Ces phrases justifient en particulier l'enseignement de la littérature dans le but de préparer l'élève à assumer des responsabilités au sein de la société. Contrairement à une école d'interprétation, le gymnase doit dispenser un enseignement qui va au-delà du simple apprentissage de la langue.

L'objectif subséquent énoncé à la phrase 10, à savoir l'aptitude de l'élève à se situer dans le monde où il vit, «dans ses dimensions suisses et internationales, actuelles et historiques» est en principe une conséquence logique de ce qui précède. Pouvant être interprété comme une description

supplémentaire des conditions à remplir pour pouvoir assumer des responsabilités, il présente quelques redondances. Lors de la révision du règlement sur la maturité en 1995, les questions de savoir si une référence à l'avenir devait être incluse et si la description des mondes choisie était suffisante et englobait les principaux problèmes essentiels (le monde économique notamment n'y figurait pas) avaient suscité le débat. On notera la similitude avec les problèmes clés caractéristiques de l'époque que Klafki (1993) propose comme point d'ancrage de la définition des contenus de la culture générale.

La dernière phrase (11) de l'article sur l'objectif des études précise à juste titre que le gymnase doit non seulement développer la «capacité» d'assumer des responsabilités, mais également la «volonté» de le faire, un élément important d'une profonde maturité sociale.

Dans l'ensemble, on constate que le contenu de l'article sur l'objectif des études du gymnase suisse possède une structure cohérente, basée sur les deux buts principaux prescrits à la phrase 3. Le seul élément qui pourrait paraître contradictoire, voire induire en erreur, en ceci que, selon certains, l'enseignement au gymnase devrait être orienté principalement vers le développement de «compétences transversales», se trouve à la phrase 2, qui stipule que l'enseignement dispensé au gymnase n'est pas spécialisé. Toutefois, cette phrase ne remet pas en question la disciplinarité; elle signifie que l'on ne doit pas introduire une spécialisation et qu'aucune discipline ne doit avoir un poids particulier, une exigence qui correspond à nouveau aux objectifs majeurs.

L'article vise donc les deux approches clés du concept de compétence décrites ci-dessus: d'une part, la formation de la personnalité et, d'autre part, les objectifs de qualification que sont l'acquisition des compétences nécessaires pour suivre une formation au niveau universitaire dont l'orientation n'est pas encore connue et la préparation à assumer des responsabilités au sein de la société. Le système gymnasial actuel doit être évalué en se demandant s'il constitue la meilleure solution possible pour réaliser ces objectifs. En ce qui concerne le gymnase du futur, les objectifs de qualification devront également faire l'objet d'un débat.

Structure de l'étude

Le projet *L'éducation au gymnase* a pour but de dresser tout d'abord un panorama complet, systématique et structuré du paysage de l'éducation gymnasiale en Suisse (dimension factuelle) et des arguments des principaux protagonistes du débat sur la politique éducative (dimension discursive). Une fois établi, cet état des lieux permet de procéder à des réflexions structurelles pouvant aboutir à des idées et à des propositions précises sur l'avenir des gymnases suisses (dimension normative). Concrètement, les auteurs ont, dans un premier temps, collecté des informations clés sur l'ensemble des gymnases de tous les cantons suisses. Ils ont ensuite analysé le débat sur la politique éducative de ces dernières années à la lumière des questions litigieuses sensibles. La clarification des dimensions factuelle et discursive a permis de préparer le terrain et de jeter les bases de la dimension normative, qui comprend une réflexion sur la situation des gymnases suisses et formule des recommandations pour leur évolution future.

Conformément au but fixé – et du point de vue de la démarche –, le projet s'est donc déroulé à trois niveaux, qui ont chacun produit des informations complémentaires et dont les contenus sont étroitement liés. Toutefois, chaque niveau a exigé l'utilisation d'une méthode distincte et la gestion de difficultés très différentes.

La dimension factuelle: état des lieux

La première phase du projet était consacrée à l'étude de la situation actuelle. Afin de replacer les informations sur la formation gymnasiale suisse dans un contexte de politique éducative plus général, les auteurs ont établi une comparaison entre les gymnases suisses et différentes filières gymnasiales à travers le monde, notamment en Europe (chapitre 2.1). En raison du contexte social, politique et économique très différent des

pays non européens, seuls certains éléments importants, utiles pour la comparaison, ont été retenus et confrontés à la situation en Suisse, le but étant non pas de présenter en détail les systèmes éducatifs de pays tels que le Brésil, les Etats-Unis ou l'Inde, mais de comparer des structures parallèles et des réalités générales.

Les études sur les systèmes éducatifs européens se sont révélées être les sources d'information les plus abondantes et les plus pertinentes, en raison, d'une part, d'une situation politique et sociale assez similaire à celle de la Suisse et, d'autre part, de la disponibilité de bonnes sources d'information, notamment EURYDICE, la base de données en ligne de l'Union européenne sur les systèmes éducatifs des pays d'Europe. La comparaison des systèmes éducatifs est basée sur plusieurs critères clés, tels que les objectifs de formation fixés pour les gymnases, la question de la maturité comme condition générale d'accès aux études, la durée de la filière gymnasiale et le moment de l'orientation sélective des élèves ainsi que le canon des disciplines fondamentales. La discussion sur les gymnases en Suisse a influencé le choix des critères de comparaison, puisqu'il s'agit de thématiques et de corrélations qui sont également contestées par rapport aux gymnases helvétiques. La comparaison offre la possibilité de voir les problèmes de son propre système dans un contexte différent, néanmoins familier, et de trouver de nouvelles solutions, inhabituelles à première vue dans le contexte suisse, mais qui méritent néanmoins réflexion.

Après cette excursion internationale, l'étude se concentre sur la situation des gymnases suisses (chapitre 2.2). Dans ce cas également, les auteurs se sont intéressés à l'état des choses, aux faits. Afin de dresser un tableau complet de la situation des gymnases suisses, ils ont, dans un premier temps, recueilli des informations clés sur l'organisation de toutes les écoles de maturité reconnues par la Confédération et la CDIP dans les 26 cantons du pays. Il s'agit de critères régulièrement cités à l'appui d'arguments évoqués dans les débats sur la politique éducative et qui, de ce fait, sont devenus l'incarnation de certaines problématiques. Ces critères ont été sélectionnés de manière itérative et ne prétendent pas représenter une liste exhaustive des points de comparaison. Leur choix est basé, d'une part, sur des questions qui font débat actuellement, telles que le taux de maturités et l'offre dans le domaine de l'informatique, et, d'autre part, sur des éléments caractéristiques d'une école, par exemple l'offre d'options spécifiques ou le nombre d'élèves.

Ce travail a abouti à la compilation d'un tableau (annexe à la version électronique de cet ouvrage), répertoriant, sur 200 pages, tous les gymnases suisses, classés par cantons, dans l'ordre alphabétique, d'Argovie à Zoug. Les données de base d'un canton incluent, par exemple, le nombre d'habitants et la situation linguistique; les catégories clés comprennent le taux de maturité, les conditions d'admission à la filière de maturité, le nombre d'heures hebdomadaires sur l'année dans les disciplines fondamentales, etc. Au niveau des établissements, régis par les directives cantonales, les catégories clés sont le nombre d'élèves, les options spécifiques et complémentaires proposées, la possibilité de faire une maturité bilingue, les programmes de développement des compétences transdisciplinaires et divers autres critères. Les informations pertinentes ont été collectées pour chacune de ces catégories et chaque établissement; l'Office fédéral de la statistique, le Web et les départements de la formation et de l'éducation des différents cantons ont été utilisés comme sources principales.

La compilation de données et corrélations importantes en matière d'éducation gymnasiale dans les cantons et les différents établissements a permis de dresser un tableau exhaustif et protéiforme de la filière gymnasiale dans son ensemble, avec les points communs, les différences et les particularités des différents cantons (et établissements). Ce tableau sert de base de données fondamentale pour les deux autres niveaux du projet. Le chapitre 2.2 propose une première analyse de ce tableau par cantons, avec des commentaires et une mise en évidence des particularités. Les explications fournies sont un reflet du débat en cours sur la politique éducative (cf. chapitre 3); lors de la lecture du tableau par cantons, l'attention s'est portée sur les points sou-

vent discutés et les éventuelles problématiques, dont la pertinence, ou, au contraire, l'insignifiance peut désormais être évaluée avec plus de précision, grâce à cette base factuelle. Toutefois, les auteurs ne peuvent pas et ne prétendent pas en donner une interprétation exhaustive. Le tableau par cantons met à disposition une collection de données qui décrit la situation actuelle dans les gymnases suisses, sous forme d'instantané réunissant des informations clés sur l'ensemble des cantons et des établissements.

La dimension discursive: le débat sur la politique éducative

La deuxième partie de l'étude se place au niveau du débat. Elle avait pour objet l'analyse de la discussion actuelle sur les gymnases, son but étant de dégager les principaux thèmes et leitmotive, et de confronter les différentes positions et les arguments clés qui y correspondent.

Dans un premier temps, les auteurs ont déterminé le cercle des intervenants dans le débat sur la politique éducative et identifié les voix les plus importantes (chapitre 3.1). Les différentes expertises et enquêtes menées sur le système gymnasial suisse ont sans doute fourni une contribution largement acceptée. Elles proposent non seulement une analyse scientifique, mais également des solutions et des scénarios pour l'avenir. Les principaux documents analysés dans le cadre du présent rapport sont les études EVAMAR I (Ramseier et al., 2005), EVAMAR II (Eberle et al., 2008), l'expertise d'Oelkers (2008) *Die Qualität der Schweizer Gymnasien*, le rapport de la Plateforme Gymnase (2008), l'analyse HSGYM (2008) et plusieurs autres sources (chapitre 3.1.1.). Ces documents sont complétés par les avis et les positions d'acteurs importants des milieux éducatifs et d'autres groupes d'intérêt directement ou indirectement impliqués dans le monde gymnasial, tels que la SSPES, la CDGS, la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) et divers autres encore (chapitre 3.1.2).

Tous les textes ont été systématiquement analysés dans le but d'en dégager les différents angles de vue, les arguments et les recommandations sur les éléments qui font débat. Afin d'identifier les thèmes controversés, les auteurs ont adopté une démarche similaire au processus de sélection d'informations clés sur les gymnases, à savoir un processus herméneutique au cours duquel les nouvelles informations ont constamment été comparées aux données récoltées auparavant ou aux hypothèses formulées au préalable. Leurs recherches ont montré qu'il existait des corrélations entre bon nombre de thèmes discutés et que les groupes d'intérêt et les associations faisaient constamment référence aux constats des études scientifiques pour étayer leurs arguments. Il s'est donc avéré que les problématiques discutées étaient en partie déjà posées par la conception et par les résultats des études scientifiques.

Le défi résidait plutôt dans la délimitation des différents aspects partiels, tels que l'«aptitude à entreprendre des études académiques» (chapitre 3.2.1) et, simultanément, dans leur mise en relation logique, de façon à permettre la formulation d'affirmations claires et cohérentes au sens d'un métadiscours. Il est vrai que le débat sur les «aspects structurels» (chapitre 3.2.2) du gymnase, les «contenus de l'enseignement» (chapitre 3.2.3) et les «standards de formation» (chapitre 3.2.4) a rarement été mené de manière ordonnée, sous forme de véritable dialogue. Le fait que quatre des huit expertises (EVAMAR II, PGYM, *Die Qualität der Schweizer Gymnasien* et HSGYM) aient été publiées la même année (2008) est révélateur à cet égard. Certains des auteurs de ces études avaient certes communiqué et s'étaient coordonnés au préalable, mais une fois leurs textes publiés, ils n'ont guère pu réagir aux arguments de leurs pairs. Ils ont plutôt fourni des réflexions ou des conclusions parallèles, souvent assez similaires, sur des points déterminés, et qui, par la suite, ont été reprises et discutées par d'autres. La SSPES en particulier se distingue par un grand nombre de manifestes, de contributions et d'articles; dans la plupart des cas, ses publications sont les plus actuelles, notamment grâce à son magazine *Gymnasium Helveticum*, qui paraît plusieurs fois par an.

Les quatre chapitres thématiques tentent néanmoins de mettre en relation les positions et les recommandations des différentes études, afin de clarifier dans quels domaines se situent les convergences, les malentendus et les divergences. A cet égard, la partie discursive devrait mettre en évidence l'état des discussions, en vue d'élaborer des alternatives et des solutions réalistes et consensuelles aux problèmes actuels.

La dimension normative: les recommandations

Suite logique des phases précédentes, la troisième étape avait pour but l'élaboration de visions pour le gymnase du futur. Conformément à la conception de la présente étude, cette partie confronte les exigences et les attentes envers un gymnase futur idéal aux réalités présentées dans la partie factuelle et aux possibilités évoquées dans le chapitre consacré au débat. La partie normative comprend, d'une part, des réflexions fondamentales sur l'importance et la fonction de l'éducation en soi, et, d'autre part, une analyse de la politique éducative en Suisse, autrement dit, de la fonction que la loi et les normes sociétales confèrent au gymnase dans le système éducatif cantonal et national. C'est dans cette perspective que se placent les réformes et les modifications pertinentes, utiles et importantes pour le gymnase. La principale qualité de la formation gymnasiale, réputée la voie royale de la formation postobligatoire du degré secondaire II, pourrait donc être formulée comme suit: le gymnase forme des jeunes gens aptes aux études supérieures, qui possèdent non seulement une vaste culture générale, mais également une profonde maturité sociale qui leur permet d'assumer des responsabilités diverses au sein de la société.

Dans l'ensemble, on constate que, malgré l'hétérogénéité du paysage gymnasial, le système suisse présente un rapport équilibré, bien que perfectible, entre ses objectifs majeurs – aptitude générale aux études supérieures et profonde maturité sociale – et la réalisation pragmatiquement acceptable de ces objectifs, le tout associé à l'admission sans examen (encore) consentie par les universités. Du point de vue normatif, le degré élevé d'autonomie dont jouissent les gymnases suisses est un acquis précieux et une base importante pour une formation de qualité dispensée par les établissements. Pour cette raison, il est compréhensible que toute tentative d'imposer des directives centrales, plus contraignantes que l'actuel RRM 95 et l'actuel plan d'études cadre national, serait perçue comme une atteinte potentielle à cette autonomie. Simultanément, l'admission sans examen et sans numerus clausus dans l'ensemble des filières universitaires, à l'exception de la médecine, telle qu'elle est pratiquée en Suisse, est unique sur le plan international. Cet accès universel est uniquement possible grâce à un équilibre entre le taux de maturités (gymnasiales) relativement bas, la large palette de disciplines gymnasiales et l'acceptation de la maturité comme garant de l'aptitude générale aux études supérieures. Toute mesure visant à éliminer les répercussions négatives de l'hétérogénéité des systèmes éducatifs sur la garantie de l'aptitude générale aux études renforce cette acceptation et perpétue l'accès sans examen à l'université. Il est vrai que les mesures correctives touchent toujours d'une manière ou d'une autre à l'autonomie. Dans ce domaine, il s'agit de trouver un équilibre optimal entre des mesures d'assurance qualité centralisées, axées sur les objectifs, et le maintien d'un degré d'autonomie aussi élevé que possible pour les gymnases. Les propositions présentées au chapitre 4 vont dans ce sens; elles devront être complétées par des mesures – non précisées dans cette étude – visant à réduire l'important écart inéquitable entre les taux de maturités cantonaux (cf. Eberle, 2013a, p. 58 à 61).

2 LA DIMENSION FACTUELLE: ÉTAT DES LIEUX

2.1 Le gymnase dans le contexte international

Une étude sur l'état du système gymnasial suisse et les réformes possibles se doit de jeter un regard au-delà des frontières, ne fût-ce qu'en raison de la petite taille et de l'isolement de notre pays au centre de l'UE. A ces facteurs géographiques se sont ajoutées, au fil des années, d'autres raisons justifiant la comparaison du système suisse à celui d'autres Etats: d'une part la mondialisation qui se fait ressentir dans tous les domaines. Pour le système éducatif suisse, elle entraîne en premier lieu une européanisation, qui se traduit notamment par la coopération internationale et de nombreux échanges individuels. Cette diversité culturelle grandissante change la perception du système éducatif, envisagé dans une optique mondiale ou, du moins, comme faisant partie d'un réseau international. D'autre part, les récentes études comparatives internationales, qui ont fait l'objet de vifs débats largement relayés auprès du grand public, ont contribué à l'accroissement de l'intérêt pour les informations et les comparaisons avec l'étranger. En 1995 déjà, l'étude TIMMS *(Third International Mathematics and Science Study)* comparait les connaissances en mathématiques et en sciences expérimentales des élèves à la fin du degré secondaire II. Les résultats de la Suisse, supérieurs à la moyenne, correspondaient largement aux attentes et n'avaient suscité aucune réaction particulière, contrairement à ce qui s'est passé en Allemagne et en Autriche (Labudde, 1999, p. 46s). Même si les études PISA réalisées depuis 2001 ne concernent pas directement les connaissances des élèves du gymnase, les résultats de ces comparaisons ont cependant donné lieu à un certain nombre d'analyses et de propositions d'amélioration pour le système éducatif en général, dont les gymnases ne représentent qu'une petite partie, néanmoins importante et particulière. En outre, plusieurs initiatives intercantonales, telles que le *Bildungsraum Nordwestschweiz*, nationales (par ex. Harmos) ou européennes, comme le processus de Bologne, placent sous le feu des projecteurs les tendances vers une uniformisation à grande échelle.

Cette situation se reflète dans les recherches menées sur les gymnases et sur les comparaisons entre les différents systèmes éducatifs. De nombreuses études examinent l'hétérogénéité de fait des différents systèmes et en dressent un tableau quasi synoptique. C'est à ce niveau phénoménologique que se situent les travaux comparant les indicateurs ou les structures de l'éducation de différents pays (par ex. Benavot, 2006; Green, Wolf & Leney, 2000; Hödl, 2002), ainsi que les études menées dans le sillage des comparaisons internationales, qui analysent les particularités des systèmes éducatifs particulièrement bien classés, afin d'explorer les possibilités de mise en œuvre dans leur propre système (par ex. *Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie*, 2007; Döbert & Sroka, 2004). D'autres études se concentrent sur les aspects normatifs de la problématique, en y apportant une réflexion théorique sur l'importance et la fonction des comparaisons entre systèmes éducatifs, éléments ou structures de ces derniers (par ex. Arnove, 2007; Bos, 1999; Hörner, 2004, 1999; Steiner-Khamsi, 2010), ou analysent le processus d'internationalisation et d'européanisation de la formation (cf. Chisholm, 2010; Martens & Wolf, 2006; Nóvoa & Lawn, 2002; Osterwalder & Weber, 2004).

En raison des grandes différences observables entre les systèmes éducatifs des différents pays voire, dans de nombreux cas, au sein d'un seul pays, il est difficile de formuler des constatations claires et définitives, à moins de les chiffrer et de les comparer, comme le fait l'OCDE dans son rapport *Regards sur l'éducation* ou l'UNESCO dans le *Global Education Digest* (OCDE, 2011 ou Institut de statistique de l'UNESCO, 2011). Cette diversité phénoménologique ne facilite ni le dépouillement ni une vue d'ensemble structurée. Bien que certains auteurs tentent de comparer les structures

à l'échelle internationale, par exemple en examinant l'organisation de certains niveaux de formation (cf. par ex. Kamens & Benavot, 2007, sur les *world models* des différentes formes d'éducation au niveau secondaire II; ainsi que Kamens, Meyer & Benavot, 1996) ou les aspects organisationnels et administratifs (par ex. chez Hofman, Hofman & Gray, 2008), leurs études ne rendent que des tendances générales, qui peuvent se traduire de manière fort différente en fonction du pays ou de l'espace culturel. De même, un comparatif qui se limite à des unités aussi petites que possible ne produit que des résultats insatisfaisants. Si l'on sépare les facteurs étudiés, il est certes possible de les comparer à des structures analogues dans d'autres systèmes, mais sans prendre en considération le système éducatif initial dans son ensemble. Il est donc difficile de formuler des conclusions pertinentes, car ces dernières feront forcément référence à un contexte déterminé dans un système éducatif. Afin de tenir compte de la diversité des situations réelles, une remise en contexte ou une «consolidation» des conditions locales (dans chaque pays) paraît inévitable (cf. Arnove, 2007, p. 6 à 7; Bartlett & Vavrus, 2009, p. 8 à 9; Steiner-Khamsi, 2010, p. 324 à 328; les descriptions par pays compilées par Döbert, Hörner, von Kopp & Reuter, 2010; et Gries, Lindenau, Maaz & Waleschkowski, 2005 sont des tentatives de mise en pratique de ce principe).

Cette étude entend porter le regard sur des situations similaires et différentes au-delà des frontières de la Suisse. Toutefois, elle ne peut livrer que des constatations relativement superficielles sur les différentes structures, qui doivent être approfondies de façon ponctuelle et illustrées par la description de la situation spécifique dans certains pays. Selon la classification de Wolfgang Hörner (2004, p. 235), cette comparaison a une fonction plutôt idiographique, puisqu'elle se concentre sur la question de la particularité des gymnases suisses. En réponse à cette question, l'étude montre quels pays possèdent des systèmes éducatifs et des gymnases comparables, comment ces derniers s'intègrent dans le parcours scolaire et quelles sont leurs caractéristiques principales et leur fonction. Elle se limite à des coups de projecteur sur les structures et sur les situations existant dans d'autres pays, afin de mettre en évidence des solutions et possibilités autres que celles adoptées en Suisse; autrement dit, elle dresse un état des lieux des régimes, des possibilités de poursuite des études et des formes d'organisation de la filière gymnasiale en dehors de nos frontières. Des constatations valides sur les structures en vigueur à l'étranger sont ensuite formulées à partir de la remise en contexte de certaines caractéristiques dont l'importance et la portée dépendent étroitement du système global concerné.

La Suisse au centre de l'Europe

La référence internationale la plus importante pour la Suisse est sans conteste l'Union européenne (UE), qui a inscrit l'éducation à l'agenda communautaire dans le Traité de Maastricht (1992). *«La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.»* (Traité sur l'Union européenne, 1992, art. 126, al. 1). La réserve formulée dans ce même article 126 – *«à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres»* (*ibidem*, al. 4) – a disparu par la suite, en raison des pressions des milieux administratifs et économiques souhaitant plus d'uniformisation (cf. Hörner, 2004, p. 240). Depuis lors, des programmes d'éducation, tels que la récente *Communication sur la stratégie Europe 2020,* étroitement liés à des objectifs économiques, font partie intégrante de la politique commune des pays de l'Union. La Suisse y participe également.

Malgré des divergences sur les objectifs tels que l'augmentation du taux de diplômées et diplômés des hautes écoles, le Conseil fédéral estime que le bilan de la collaboration avec les partenaires de l'UE est positif: la mobilité estudiantine et professorale a augmenté du côté suisse, des institutions suisses ont été intégrées dans les projets

européens, la Suisse s'est positionnée et a défendu ses intérêts avec succès au sein de l'Union. Le Conseil fédéral souhaite renforcer cette bonne coopération à l'avenir (Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche, 2010, p. 6 à 9, 16).

L'UE n'en est pas restée aux visions, mais elle est passée à la mise en pratique, en se donnant pour mission la collecte et la publication d'informations actuelles sur les systèmes éducatifs dans les Etats membres. Publiés dans le cadre du projet EURYDICE par l'EACEA, l'Agence exécutive Education, audiovisuel et culture, instituée par la Commission de l'Union européenne, les différents rapports nationaux issus de ce projet constituent une source d'informations fiable pour la comparaison des différentes filières gymnasiales. Les services EURYDICE nationaux élaborent et actualisent régulièrement les rapports sur les différents pays. Le réseau a pour mission *«de fournir à toute personne responsable des systèmes d'enseignement et des politiques éducatives en Europe des analyses et de l'information au niveau européen afin de l'aider dans sa prise de décisions»* (EACEA, 20.7.2012). Dans ce but, l'EACEA a mis en ligne, pour chaque pays de l'Union européenne (ainsi que pour ceux qui participent au programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie), des rapports nationaux exhaustifs sur les systèmes scolaires et éducatifs. Plusieurs versions, plus ou moins longues et complètes, sont disponibles.[1]

Les gymnases et les lycées, établissements de formation traditionnels

En analysant la place des gymnases dans les différents pays de l'Union européenne, on constate que dans presque tous les Etats, le «gymnase» ou le «lycée» fait toujours partie du système scolaire. Ainsi, les jeunes Français fréquentent le *lycée*, les Lettons le *ģimnāzija*, les Suédois la *gymnasieskola*, les Grecs le *gymnasio* et le *lykeio*, tandis qu'aux Pays-Bas, l'éducation pré-universitaire est assurée par l'*atheneum* ou le *gymnasium*, où le latin et le grec font partie des matières obligatoires. Sur les 27 pays de l'UE, seuls les systèmes scolaires de Belgique, du Royaume-Uni, d'Irlande, de Malte, du Portugal et d'Espagne n'utilisent pas cette terminologie. D'origine gréco-latine, les termes «gymnase», «lycée» et «athénée» ne peuvent nier leurs racines et leur attachement à la culture: ils sont étroitement liés à la tradition humaniste de l'Europe. Malgré la référence à une culture et à une histoire communes, l'intégration de cette terminologie dans le système éducatif varie fortement d'un pays à l'autre, de sorte que l'on ne peut plus parler d'un modèle scolaire gymnasial tel qu'il a été pensé par Humboldt (Oelkers, 2010, p. 9 à 13). D'autre part, le fait qu'un pays se passe de cette terminologie traditionnelle ne signifie pas pour autant qu'il ne possède pas de formation scolaire appelée «gymnase» dans d'autres pays, cette dernière peut porter un autre nom, même

1 **Jusqu'en 2011, la base de données Eurybase d'EURYDICE proposait trois types de rapports nationaux: présentations succinctes des systèmes éducatifs nationaux *(National Education System Overviews)*, descriptions des systèmes éducatifs nationaux *(National Education System Descriptions)* et structures des systèmes éducatifs scolaires et de formation *(Structures of Education and Training Systems*). En 2012, cette base de données a été remplacée par Eurypedia (encyclopédie européenne sur les systèmes éducatifs nationaux), qui contient toujours les présentations succinctes *National Education System Overviews*, mais dans laquelle les rapports exhaustifs *National Education System Descriptions,* sources principales utilisées pour la présente étude, ont été réorganisées (cf. EACEA, 17.10.2012). Jusqu'ici, un fichier PDF contenant l'ensemble des informations était disponible pour chaque pays. Désormais, les rapports sont uniquement consultables en ligne; il est toutefois possible de télécharger ou d'imprimer les différents chapitres. Suite à cette réorganisation, les informations fournies dans le présent rapport ont pu être vérifiées et mises à jour en automne 2012 sur la base des nouveaux rapports nationaux établis en 2011, mais les références de pages ont dû être remplacées par les numéros des chapitres. Les références présentent la structure suivante: Eurypedia, nom du pays, chapitre (date de la dernière édition); elles sont disponibles sur le site http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_fr.php. Dans certains cas, ce rapport renvoie également à des éditions antérieures des *National Education System Descriptions*, en raison d'une part, des informations très détaillées qu'elles contiennent et, d'autre part, de l'état encore incomplet *(under construction)* des pages Eurypedia sur le Liechtenstein, le Luxembourg et l'Ecosse. Les rapports plus anciens ne sont plus disponibles sur le site EURYDICE, mais il est possible de les rechercher via Google.**

technico-administratif, comme c'est le cas dans la Communauté flamande de Belgique, qui a opté pour *Algemeen Secundair Onderwijs*.

Afin de déterminer si la filière en question est comparable au gymnase suisse, le nom peut être considéré comme un premier indice, mais c'est principalement la fonction des structures scolaires formant le degré secondaire qui doit être examinée. En dépit des spécificités nationales, tous les pays européens connaissent un type de formation scolaire dont la mission principale est de préparer les élèves à l'université: c'est la «voie royale vers la maturité» ou vers les études supérieures. Jürgen Oelkers (2008) fait référence à des filières gymnasiales – *gymnasiale Formen schulischer Lehrgänge* (p. 31) –, présentes dans tous les systèmes éducatifs européens. Toutefois, le parcours scolaire vers ces filières gymnasiales qui aboutissent à la maturité nécessaire aux études supérieures varie fortement d'un pays à l'autre, notamment en ce qui concerne le moment du passage au gymnase, les objectifs de formation, les disciplines enseignées et le type de certificat donnant accès aux hautes écoles, tel que le certificat de maturité.

Les gymnases de courte et de longue durée

S'agissant de la durée du cycle gymnasial, en comparaison avec leurs camarades européens, les élèves suisses sont orientés relativement tôt vers les différentes voies scolaires, notamment pour le gymnase de longue durée, qui commence après la 6e primaire. L'ultime moment pour la répartition des élèves sur différents niveaux et filières de formation se situe par nature à la fin du degré secondaire I. La durée du tronc commun ou de l'enseignement intégré varie en fonction du pays. En règle générale, l'orientation se fait au cours ou à la fin du secondaire I. En Europe, la seule exception est la Lituanie, où les élèves peuvent entrer au gymnase dès la 1re primaire. La filière gymnasiale proprement dite commence seulement en 9e année, mais, en tant qu'institution, le gymnase englobe tous les degrés et les élèves peuvent y accéder à des moments différents (Eurypedia, *Lithuania*, 6.7 [30.1.2012]).

Dans la plupart des pays européens, les élèves fréquentent le même type d'école primaire et secondaire pendant les huit à dix premières années, ce qui coïncide souvent avec la scolarité obligatoire. Ces cycles relativement longs existent au Danemark, en Espagne, en Estonie, en France, en Grèce, en Irlande, en Pologne et dans d'autres pays; dans certains cas, il y a une séparation interne par niveaux (cf. EACEA, 6.12.2012, p. 3; Sargent, Houghton & O'Donnell, 2012, p. 21). Plusieurs pays ont défini un programme de cours communs auxquels s'ajoutent des options spécifiques ou complémentaires choisies par l'élève. Le gymnase de courte durée que connaît la Suisse, avec une sélection au terme de la scolarité obligatoire et faisant suite au degré secondaire I, est donc le système le plus répandu.

Par sa structure, le gymnase suisse de longue durée fait en revanche partie d'un groupe minoritaire de systèmes scolaires qui aiguillent les élèves vers les différentes filières immédiatement ou peu après la fin de l'école primaire. C'est en Allemagne, en Autriche, en Hongrie et en Slovaquie que le choix de la filière se fait le plus tôt, après 4 ans, tandis qu'en République tchèque cette sélection a lieu après 5 ans (EACEA, 6.12.2012; Eurypedia, *Hungary*, 6.1 [15.11.2011]; Eurypedia, *Czech-Republic*, 5.1 [20.11.2012]; *National System Overviews Slovakia*, 2012, p. 2s). Pays non membre de l'UE, le Liechtenstein oriente ses élèves au terme de l'école primaire, après la 5e année, vers des écoles avec des niveaux d'étude différents. Toutefois, un élève de la *Realschule* peut, s'il a de bonnes notes, passer au cycle gymnasial supérieur après la 8e année: il s'agit ici d'une variante du gymnase de courte durée (*National System Overviews Liechtenstein*, 2011, p. 2). Comme la Suisse, la partie francophone de la Belgique[2], la Lettonie, le Luxembourg et les Pays-Bas ont instauré un proces-

2 **En Belgique francophone, il existe, au sein du système de tronc commun majoritaire, une filière secondaire différenciée qui débute après les six années d'école primaire. Toutefois, seules quelques écoles à Bruxelles**

sus de sélection au terme de la 6e année (EACEA, 6.12.2012).

Lorsque le passage au gymnase se fait à un jeune âge, la sélection des futurs élèves est particulièrement importante et critique, notamment dans les cas où la possibilité théorique de rejoindre ultérieurement cette filière est peu utilisée en pratique. En Suisse, chaque canton a adopté une solution spécifique pour l'accès au gymnase: la sélection peut se faire sur la base des recommandations des enseignantes et enseignants, de la décision des parents, de la moyenne des résultats, d'un examen d'admission ou d'une combinaison de plusieurs de ces facteurs (cf. chapitre 2.2).

En Allemagne, où chaque *Land* fixe les modalités d'accès au gymnase, les règles varient également fortement d'une région à l'autre. Après la 4e primaire (la 6e à Berlin et dans le Brandebourg), l'élève quitte l'école primaire et s'oriente vers une des écoles secondaires. Dans le Bade-Wurtemberg, l'école formule une recommandation d'orientation, principalement basée sur la moyenne obtenue en allemand et en mathématiques – au minimum 2,5 sur l'échelle allemande –, ainsi que sur plusieurs autres facteurs tels que l'attitude face à l'apprentissage et au travail, les notes obtenues dans d'autres branches, etc. Au cas où les parents n'accepteraient pas cette recommandation, des entretiens de conseil et la possibilité de passer un examen d'admission en allemand et en mathématiques sont prévus (*Kultusministerkonferenz*, 2010, p. 8). En revanche, à Brème, il n'y a pas de recommandation directe émise par l'école primaire ou par les enseignantes et enseignants; le bulletin semestriel établi en 4e mentionne toutefois si les résultats en allemand et en mathématiques sont régulièrement supérieurs à la norme, et les parents sont informés de l'appréciation des performances de leurs enfants lors d'un entretien. Il appartient ensuite aux parents de choisir l'école secondaire (*ibidem*, p. 13).

Dans le système scolaire centralisé autrichien, le passage au gymnase est organisé de manière similaire, mais sans particularités régionales. L'élève doit réussir la 4e primaire et obtenir au minimum la mention «bien» en allemand, en lecture et en mathématiques pour être admis dans une *Allgemeinbildende höhere Schule* (AHS). Si les notes sont moins bonnes, une recommandation de la conférence des enseignantes et enseignants est suffisante; l'élève peut également passer un examen d'admission (BMUKK, 6.12.2011). En France et en Italie, tous les élèves suivent ensemble l'enseignement durant les huit premières années, avant d'entrer au lycée ou au *liceo* (EACEA, 6.12.2012, p. 6).

L'orientation précoce des élèves vers un type de formation scolaire donné fait l'objet d'un débat public et de nombreuses critiques, en Allemagne notamment, en raison de la hausse constante du taux de maturités et de la médiocrité inattendue des résultats des tests PISA. Le problème de l'égalité des chances est crucial et constitue une des préoccupations permanentes de l'OCDE, qui souligne: *«Les systèmes d'éducation les plus performants, c'est-à-dire ceux dont les performances sont supérieures à la moyenne et dont les inégalités socio-économiques sont inférieures à la moyenne, assurent l'égalité des chances à l'ensemble des élèves, quel que soit leur milieu socio-économique... [Dans les pays qui proposent plusieurs filières de formation, on constate que] plus les élèves sont orientés tôt, plus l'écart de performance des élèves de 15 ans se creuse en fonction du milieu socio-économique, sans amélioration globale de la performance.»* (OCDE, 2010, p. 18; cf. *Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie*, 2007, p. 74). Plusieurs études menées au cours de ces dernières années en particulier ont révélé que les gymnasiennes et gymnasiens proviennent principalement d'un «milieu culturellement favorisé», autrement dit, de familles bénéficiant d'un statut socio-culturel élevé (Maaz & Nagy, 2009; Neugebauer, 2010), ce qui montre que la tradition de la formation gymnsiale chère

proposent encore cette filière de «type 2» (Brusselmans-Dehairs, 2010, p. 107); pour cette raison, il n'en est pas tenu compte dans cette étude.

au *Bildungsbürgertum* est toujours très vivante en Allemagne. En Suisse également, l'«effet de l'origine sociale» a pu être constaté: *«Le choix entre gymnase ou formation professionnelle n'a pas pour premier argument les résultats scolaires, mais il est fortement influencé par les priorités des parents. Ceci permet d'expliquer les importantes différences selon l'origine sociale observées par les études consacrées aux élèves des gymnases.»* (Neuenschwander & Malti, 2009, p. 229, trad. libre).

Les systèmes scolaires hongrois, tchèques et slovaques connaissent également des filières gymnasiales longues et, par conséquent, une orientation précoce. En Hongrie, les écoliers peuvent entrer au gymnase après la 4e année déjà, pour autant qu'ils réussissent l'examen d'admission. Dans ce cas, le cycle gymnasial dure huit ans et couvre l'ensemble de la scolarité secondaire. Toutefois, ces gymnases de longue durée sont plutôt l'exception; en règle générale, le passage se fait après la 6e année, moyennant un examen d'admission, ou après la 8e année. Les cycles gymnasiaux de quatre ou de six ans sont les plus courants (Eurypedia, *Hungary*, 6.1 [15.11.2011]; Rébay & Kozma, 2010, p. 816). Tous les élèves qui ne fréquentent pas le gymnase poursuivent leur scolarité ensemble au degré secondaire I, avant de s'orienter par la suite vers une école professionnelle ou un lycée professionnel.

De même, le gymnase de longue durée (huit ans) existe également en République tchèque et en Slovaquie. S'il réussit l'examen d'admission, un élève tchèque peut entrer au gymnase au plus tôt après la 5e année ou alors après la 7e année, pour un cycle gymnasial de respectivement huit ou six ans. Les autres élèves, à l'exception de ceux qui s'orientent vers un conservatoire, continuent à fréquenter le cycle supérieur, de l'école primaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, d'une durée totale de neuf ans (Eurypedia, *Czech-Republic*, 5.1 [20.11.2012]). Ensuite, ils peuvent choisir un établissement du secondaire II, soit un gymnase d'une durée de quatre ans, moyennant une procédure de sélection, soit une école professionnelle ou spécialisée, qui permet également d'obtenir une maturité (spécialisée). En Slovaquie, les élèves peuvent s'inscrire dans un gymnase d'une durée de huit ans au terme de quatre années d'école primaire, à condition de réussir l'examen d'admission. Ils peuvent également entrer au gymnase ultérieurement pour un cycle de quatre ans (cinq ans en filière bilingue). La plupart des gymnases offrent une formation de quatre ans menant à la maturité; les gymnases de huit ans sont peu nombreux (Eurypedia, *Slovakia*, 6.1 [28.5.2012]; Kosová & Porubský, 2010, p. 712 à 714).

Au début des années 1990, les pays de l'Est de l'Europe ont subi d'importantes restructurations, qui ont également eu des répercussions sur les systèmes éducatifs. Les systèmes scolaires de la Hongrie, de la République tchèque et de la Slovaquie reposent sur les institutions d'avant les Guerres mondiales et d'avant le régime communiste et fortement influencées par le système autrichien (Daun & Sapatoru, 2002; Hörner, 2009, p. 289). Dans ces trois pays en particulier, on a constaté une augmentation de la sélection sociale à travers le système éducatif: l'OCDE fait état d'une corrélation particulièrement étroite entre l'origine sociale et la réussite scolaire, qui est également attribuée au système différencié (Hörner, 2009, p. 289 à 292; cf. pour la Slovaquie Kosová & Porubský, 2010, p. 716).

Dans les pays au système scolaire intégré, la sélection des élèves se fait en règle générale plus tard. Dans certains cas, l'entrée au gymnase se situe vers la fin du parcours scolaire, dans d'autres la formation gymnasiale est intégrée, avec une spécialisation interne des élèves. La Suède est un exemple type d'un système éducatif intégré à tous les niveaux: au terme des neuf années d'école obligatoire dans la *grundskola*, plus de 90 % des élèves intègrent une *gymnasieskola*, où ils peuvent choisir l'un des nombreux programmes, dont la plupart sont orientés vers une formation professionnelle (Eurypedia, *Sweden*, 6.1 [17.2.2012]; Fägerlind & Tegborg, 1996, p. 202 à 205; Werler & Claesson, 2010, p. 656 à 659). Actuellement, les écoles proposent 17 programmes; outre un tronc disciplinaire commun, ces programmes comportent également plusieurs cours ou options spéci-

fiques. L'élève est donc appelé à choisir soigneusement son programme, car dans cette structure scolaire à la fois ouverte et spécialisée, il est plus que jamais responsable de sa réussite scolaire (Lund, 2008, p. 636s, 646). La sélection a lieu seulement au moment d'accéder à l'université, où est admis environ un quart des élèves seulement (Eurypedia, *Sweden*, 7.2.1 [17.10.2011]; cf. Oelkers, 2008, p. 32).

Les pays européens dans lesquels la différenciation se fait très tôt sont culturellement proches, puisqu'il s'agit de l'Allemagne, de l'Autriche et de trois Etats de tradition austro-hongroise: la Hongrie, la République tchèque et la Slovaquie. Outre la Suisse, trois autres pays – la Lettonie, le Luxembourg et les Pays-Bas – ont un cycle scolaire intégré de six ans, précédé, dans ces trois pays, d'un enseignement préscolaire obligatoire d'une durée d'un ou de deux ans (EACEA, 6.12.2012).

Dans tous les autres pays européens, les élèves choisissent leur filière de formation (professionnelle) plus tard, parfois seulement après la fin de la scolarité obligatoire. Bien qu'il existe une sélection interne dans certains de ces systèmes scolaires, l'enseignement commun favorise néanmoins la perméabilité et la solidité des décisions des élèves quant à la poursuite de leur parcours de formation. Kamens & Benavot (2007) citent encore d'autres avantages: *«Whatever their merits in promoting efficiency and achievement, tracked systems have not been bastions of ideological equality or equal opportunity for all citizens historically. The ideology and structure of comprehensive secondary education is by contrast overtly democratic. These forms offer a similar curriculum for all students with heavy doses of civics and social studies»* (p. 140).

La maturité, condition indispensable pour accéder à l'université

Le plus petit dénominateur commun de toutes les filières gymnasiales est sans doute la qualification obtenue par les élèves: l'examen de fin d'études réussi donne accès aux hautes écoles. Toutefois, si l'on considère les différents systèmes scolaires européens dans l'optique de l'accès aux hautes écoles, le diplôme obtenu au gymnase ou au lycée est, dans la plupart des cas, une condition nécessaire, mais pas (ou plus) suffisante pour entamer des études supérieures. Rares sont les pays dans lesquels le certificat de maturité correspond à une autorisation d'immatriculation au sens d'accès inconditionnel à l'ensemble des branches d'études. Ainsi, pour les études de médecine, des restrictions d'admission ou des examens d'entrée sont obligatoires dans tous les Etats; de même, les futurs étudiantes et étudiants en musique, en arts ou en sport doivent en règle générale apporter la preuve de leurs capacités.

Outre la Suisse, seule la Communauté flamande de Belgique autorise l'accès inconditionnel à toutes les autres branches d'études sur seule présentation du certificat de maturité (Eurypedia, *Belgium-Flemish-Community*, 7.2.1 [12.12.2012]); les écoles d'ingénieurs en Belgique francophone, quant à elles, organisent des tests d'entrée (Eurypedia, *Belgium-French-Community*, 7.2.1 [19.12.2012]).

De même, les pays voisins de la Suisse, culturellement proches, connaissent des restrictions d'accès aux hautes écoles. En Allemagne, les branches d'études où la demande est supérieure au nombre de places disponibles, comme c'est généralement le cas pour les facultés de médecine et de pharmacie, ont instauré un numerus clausus. Pour ces branches, les places, dont le nombre peut varier de semestre en semestre, sont attribuées dans le cadre d'une procédure centralisée, par la *Stiftung für Hochschulzulassung* (Eurypedia, *Deutschland*, 7.2.1 [20.12.2012]). De plus, il existe depuis plusieurs années des restrictions d'admission locales, qui s'appliquent à plus de la moitié des branches. Dans ce cas, le futur étudiant ou la future étudiante envoie son dossier directement à l'université, qui décide de son admission sur la base de la note obtenue à l'examen de fin d'études secondaires, d'un examen d'entrée spécifique, d'un entretien de motivation ou d'autres critères (*ibidem*; cf. *Stiftung für Hochschulzulassung: Von der Schule zur Hochschule*, consulté à l'adresse http://www.hochschulstart.de/index.php?id=29 le 10.1.2013).

Suivant l'exemple de l'Allemagne, l'Autriche a récemment renforcé les conditions d'admission aux études supérieures. Afin de gérer l'importante demande, notamment en provenance d'Allemagne, des examens d'admission sont organisés pour les branches d'études *psychologie* et *sciences de la presse et de la communication* depuis l'année académique 2010/2011 (Eurypedia, *Austria*, 7.2.1 [19.11.2012]). Par ailleurs, depuis 2002, chaque haute école peut définir ses propres règles d'admission aux études en pharmacie, biologie, biologie moléculaire, psychologie, sciences sociales et économiques ainsi qu'en sciences de la presse (cf. *Aufnahme an österreichischen Universitäten*, consulté à l'adresse http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_in_oesterreich/postsek_bildungseinrichtungen/universitaeten/aufnahme_an_universitaeten/ le 10.1.2013). Depuis l'année académique 2011/2012, tous les étudiantes et étudiants des branches non soumises à des restrictions d'admission suivent un cycle propédeutique (*Studieneingangs- und Orientierungsphase,* STEOP) au cours du premier semestre, pendant lequel ils doivent réussir divers examens avant de pouvoir poursuivre leur cursus *(ibidem)*. Selon des informations parues dans les médias, des restrictions d'admission seraient également prévues pour les branches informatique, biologie ou urbanisme (*Die Presse*, 9.11.2012).

En France, le baccalauréat donne en principe accès à toutes les branches d'études, à l'exception des Grandes Ecoles, des instituts de technologie et de certaines facultés universitaires autorisées à procéder à une sélection en raison de leurs capacités d'accueil limitées (Eurypedia, *France*, 7.2.1 [12.6.2012]; cf. *National Education System Description France*, 2009/2010, p. 157s). En Italie, jusqu'à il y a peu, l'examen d'entrée était uniquement obligatoire pour les études en architecture ou pour certaines branches de l'enseignement (Eurypedia, *Italy*, 7.2.1 [1.8.2012]). Or, depuis un an ou deux, les universités italiennes ont de plus en plus souvent recours à la possibilité que leur offre la loi d'accepter un nombre d'étudiantes et étudiants limité et de les sélectionner au moyen d'un examen d'admission; actuellement, plus de la moitié des branches d'études ont instauré des restrictions d'admission (De Gregorio, 3.9.2012). Dans ce cas également, ces restrictions sont locales; en effet, chaque université fixe elle-même ses modalités d'admission.

Le certificat de maturité servant d'attestation de l'aptitude générale aux études est donc une particularité helvétique. La Suisse est le seul pays, avec la région flamande de la Belgique, dans lequel la maturité permet d'accéder à n'importe quelle branche d'études, sans procédure de sélection supplémentaire. En Europe, la tendance générale est à la sélection, tant du point de vue quantitatif que qualitatif. Il est vrai que la limitation des effectifs imposée par le marché du travail ou par la haute école elle-même coïncide souvent avec la sélection des étudiantes et étudiants les plus aptes à suivre une filière déterminée (pour les précisions terminologiques, cf. Hödl, 2002, p. 22 à 24).

Afin de déterminer la valeur de l'examen de maturité et des gymnases en général, il est intéressant d'examiner la procédure de sélection des bachelières et bacheliers, en particulier dans les pays qui limitent l'accès aux études (cf. Eberle, 2010, p. 28). En effet, les résultats scolaires jouent un rôle plus ou moins important dans les processus de sélection des universités dans les différents pays. Aux Pays-Bas par exemple, le règlement d'admission aux études supérieures accorde beaucoup d'importance aux notes obtenues à l'école, puisqu'il prévoit une sélection échelonnée pour les branches dites à *numerus fixus*. Tout candidat ou toute candidate aux études qui a obtenu un résultat d'au moins 8 points (sur 10) à la maturité a la garantie d'avoir une place dans la filière de son choix. Les autres places sont attribuées soit par un tirage au sort échelonné selon les notes obtenues à la maturité, soit par une procédure décentralisée, qui permet aux hautes écoles de sélectionner leurs futurs étudiantes et étudiants (Eurypedia, *Netherlands*, 7.2.1 [21.6.2011]; cf. *National Education System Description Netherlands*, 2008/2009, p. 117). Pour l'année académique 2012/2013, les branches *Technologie clinique* à Twente, *International Business* à Groningue et à Maastricht ainsi que *Criminologie* et *Biomédecine* dans plusieurs autres universités font par-

tie des filières à *numerus fixus* (*Dienst Uitvoering Onderwijs*, 2011). A l'avenir, il est prévu d'étendre la procédure décentralisée à l'ensemble des candidates et candidats qui n'ont pas une place garantie grâce à leurs résultats (Eurypedia, *Netherlands*, 7.2.1 [21.6.2011]).

La Finlande, quant à elle, applique une politique très différente: elle impose un numerus clausus pour l'accès à toutes les branches d'études, mais les notes obtenues à la maturité jouent un rôle très différent, moins important. La sélection des étudiantes et étudiants est nettement moins réglementée qu'aux Pays-Bas, car les universités finlandaises, plus autonomes, fixent elles-mêmes les critères d'admission. *«Universities and polytechnics select their students independently and they decide on the field-specific student intake according to the agreed target number of degrees. The numbers are determined in performance negotiations between the Ministry of Education and Culture and the higher education institutions. There is restricted entry, ‹numerus clausus›, to all fields of study, as there are many more applicants than there are places available»* (Eurypedia, *Finland*, 7.2.1 [3.2.2012]). Les universités peuvent accueillir seulement un tiers des jeunes gens d'une même classe d'âge, d'où une forte compétition entre les candidates et candidats (*ibidem*; cf. Meri, 2010, p. 234s). Les processus de sélection les plus courants sont basés sur les notes du certificat de fin d'études secondaires et sur les résultats obtenus à l'examen d'entrée de l'université. Toutefois, d'autres variantes sont possibles; dans certains cas, seuls comptent les résultats obtenus par le passé (notes de maturité, expérience professionnelle, qualifications professionnelles spécifiques), dans d'autres, seuls ceux de l'examen d'admission (Eurypedia, *Finland*, 7.2.1 [3.2.2012]; cf. *National Education System Description Finland*, 2009/2010, p. 110 à 112). Il appartient cependant toujours à l'université de décider quel poids elle accorde aux résultats obtenus au *lykio* ou au gymnase.

Les universités britanniques bénéficient d'une indépendance encore plus grande dans la sélection des étudiantes et étudiants. La Grande-Bretagne est un cas particulier à maints égards: les universités sont financées par l'Etat, mais elles ne sont contrôlées par aucun ministère, ce qui leur confère une large autonomie. Elles jouissent notamment d'une très grande liberté en matière d'admission. En ce sens, le fait de posséder un diplôme déterminé n'équivaut pas à un ticket d'entrée à l'université. Les institutions ne sont pas tenues de respecter des consignes formelles; elles sont autorisées à accepter tous les candidates et candidats – ou à en refuser certains (Eurypedia, *United-Kingdom-England*, 7.2.1 [10.1.2013]; Eurypedia, *United-Kingdom-Northern-Ireland*, 7.2.1 [10.1.2013]; Eurypedia, *United-Kingdom-Scotland*, 7.2.1 [2.2.2012]; Eurypedia *United-Kingdom-Wales*, 7.2.1 [10.1.2013]; cf. aussi Hödl, 2002, p. 94s, 98 à 103, pour la Grande-Bretagne en général). Cette politique a pour conséquence que la Grande-Bretagne est, avec la Suède, l'un des pays européens avec la plus forte proportion d'étudiantes et étudiants qui accèdent à l'université en étant issus d'une autre filière de formation que le gymnase (Orr & Riechers, 2010, p. 34).

Dans l'Union européenne, le modèle le plus répandu est un mélange entre la reconnaissance des acquis et l'examen de l'aptitude aux études par la future haute école. La République tchèque en est un exemple typique: le seuil quantitatif dépend de la capacité d'accueil de l'université ou de la faculté en question, et la sélection des étudiantes et étudiants se fait selon le nombre de places disponibles. Chaque institution peut décider elle-même si elle pratique sa sélection en fonction des résultats scolaires, d'un examen d'admission et/ou d'un entretien de motivation. La plupart des universités utilisent une combinaison de ces différents critères et certaines tiennent également compte de qualifications professionnelles spécifiques ou de l'expérience professionnelle des candidates et candidats (Eurypedia, *Czech-Republic*, 7.2.1 [3.7.2012]). Dans d'autres pays – Bulgarie, Danemark, Estonie, Lettonie, Pologne, Portugal, Suède et Slovaquie –, la procédure d'admission est similaire: l'université choisie se fie en partie aux résultats obtenus à la maturité, mais, dans de nombreux cas, elle organise également des examens d'entrée (Eurypedia, *Bulgaria*, 7.2.1 [15.12.2012]; Eurypedia, *Denmark*, 7.2.1 [22.11.2011]; Eurypedia, *Estonia*, 7.2.1

[6.11.2012]; Eurypedia, *Latvia*, 7.2.1 [10.7.2012]; Eurypedia, *Poland*, 7.2.1 [2.12.2011]; Eurypedia, *Portugal*, 7.2.1 [28.12.2012]; Eurypedia, *Sweden*, 7.2.1 [17.10.2011]; Eurypedia, *Slovakia*, 7.2.1 [2.2.2012]).

Dans les systèmes éducatifs qui prévoient une épreuve standard nationale organisée par l'Etat, à la place ou en complément des examens de maturité des différentes écoles, les résultats obtenus dans une école de type gymnasial n'entrent pratiquement pas en ligne de compte. C'est le cas par exemple de la Grèce ou de Chypre, où non seulement les notes du certificat de maturité, mais également les résultats obtenus à l'examen national sont déterminants pour entrer à l'université. De plus, certaines facultés exigent également un examen d'entrée (Eurypedia, *Greece*, 7.2.1 [29.12.2012]; Eurypedia, *Cyprus*, 7.2.1 [28.9.2011]).

En Espagne, l'examen de fin d'études secondaires, dit *Prueba General de Bachillerato*, est complété par la *Prueba de Acceso a la Universidad* (PAU), que le futur étudiant ou la future étudiante doit réussir pour pouvoir entrer à l'université. La première partie obligatoire de cette épreuve d'admission porte sur les aptitudes acquises dans la filière menant au baccalauréat; elle a donc de fait la même fonction que le *bachillerato* en tant que certificat de maturité (Eurypedia, *Spain*, 7.2.1 [6.11.2012]). L'ancien rapport national, plus détaillé, avait consacré un chapitre distinct au PAU et précisé, entre autres: *«The university entrance examination is organised and planned jointly by universities and by the authorities responsible for Bachillerato provision. The examination covers the subjects studied in the final year of Bachillerato and is used as an instrument to assess students' academic maturity and the knowledge acquired during this educational stage in an objective way.»* (*National Education System Description Spain*, 2009/2010, p. 175).[3] La deuxième partie, facultative, concerne des aptitudes spécifiques, liées au programme bachelor choisi par le candidat ou la candidate. Elle doit lui permettre d'améliorer la moyenne obtenue dans la première partie et de montrer ses connaissances spécifiques à la future branche d'études, auxquelles certaines universités peuvent accorder un poids particulier lors de l'immatriculation (*ibidem*, p. 176).

Dans les pays qui prévoient, en partie pour satisfaire aux exigences des hautes écoles, outre l'épreuve de maturité proprement dite, un examen national unique, afin de vérifier les connaissances acquises au secondaire supérieur, la maturité n'est plus qu'un diplôme «formel», qui certifie que l'élève a terminé le gymnase, mais insuffisant pour entrer à l'université.

Des objectifs de formation homogènes

Les objectifs de formation du gymnase suisse sont fixés dans l'ordonnance du Conseil fédéral ou dans le règlement de la CDIP de 1995 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM 95): ils sont en lien avec le futur rôle des gymnasiennes et gymnasiens et les possibilités qui s'ouvrent à eux, ainsi qu'avec la promotion des aptitudes personnelles et des capacités requises à cet effet. Ces objectifs se chevauchent et sont différemment pondérés; l'«aptitude générale aux études académiques» et la «profonde maturité sociale» en forment le noyau (cf. description détaillée en introduction).

Pour l'essentiel, les pays de l'Union européenne ont défini des objectifs assez similaires pour la filière gymnasiale du degré secondaire II. L'objectif du développement de la personnalité fait pratiquement l'unanimité; généralement associé à des caractéristiques concrètes souhaitées,

3 **Voir la page d'accueil du Ministère de l'éducation espagnol, qui décrit la fonction de la PAU de manière similaire: *«La PAU, que necesitan hacer los alumnos que quieren ir a la Universidad, es necesaria para garantizar que los alumnos tienen la madurez y los conocimientos previos requeridos para un buen aprovechamiento de los estudios universitarios.»* (http://www.mecd.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/bachillerato/opciones-despues-bachillerato/pau.html [20.11.2012]).**

il est interprété dans certains pays comme une éducation globale de la personnalité. Ainsi, la Finlande encourage le *«development of students into good, balanced and civilised individuals»* (Eurypedia, *Finland,* 6 [3.2.2012]), la Grèce développe des *«skills, the initiative, creativity and critical thinking of the learners»* (Eurypedia, *Greece*, 6 [29.12.2012]), tandis que la Pologne met l'accent sur *«the attainment of one's own goals, individual development and active participation in social life»* (Eurypedia, *Poland*, 6 [4.1.2013]).

Un deuxième groupe d'objectifs, étroitement lié au développement de la personnalité, est la capacité de se situer dans la société et d'assumer un rôle actif dans la communauté et la vie politique. La formulation employée dans le rapport suédois exprime parfaitement ce lien entre les deux objectifs: *«The task of the school is to encourage all pupils to discover their own uniqueness as individuals and thereby actively participate in social life by giving of their best in responsible freedom»* (Eurypedia, *Sweden*, 6 [17.2.2012]).

Dans certains pays, la citoyenneté critique se rapporte toujours clairement à la nation, comme le montrent les exemples letton *(«to encourage the development of positive, critical and socially active attitude, and to develop understanding of rights and obligations of Latvian citizens»*, Eurypedia, *Latvia*, 6 [12.7.2012]) ou bulgare (Eurypedia, *Bulgaria*, 6 [21.10.2012]). D'autres englobent également la dimension européenne, voire mondiale, à l'instar du Danemark (*«preparing them to become democratic and socially conscious citizens with a global outlook»*, Eurypedia, *Denmark*, 6 [21.12.2011]) ou du Portugal (Eurypedia, *Portugal*, 6 [20.12.2012]). Les descriptions des objectifs normatifs font en règle générale allusion à l'ordre social fondamental et aux valeurs de la cohabitation. Le rapport finlandais est très clair à ce sujet: *«The aim is that the student learns to promote human rights, democracy, equality and the sustainable development together with others.»* (Eurypedia, *Finland*, 6 [3.2.2012]). Il est certain que la promotion de la citoyenneté critique active fait partie des objectifs définis par la plupart des états, parallèlement à la (re)naissance de la discipline *Citizenship education* (éducation à la citoyenneté), présente dans de nombreux programmes comme branche facultative, et dans certains, comme branche obligatoire (cf. Franck & Huddleston, 2009, p. 8 à 13).

La préparation aux études académiques et l'enseignement de la capacité d'apprendre toute la vie durant figurent parmi les objectifs souvent cités. Qui s'en étonnera? L'omniprésence de ces objectifs dans les programmes gymnasiaux est certainement due au fait que, d'une part, la préparation aux études est la fonction principale des filières gymnasiales et que, d'autre part, la plupart des pays participent à un vaste programme de l'UE ayant pour but l'éducation et la formation tout au long de la vie (cf. Commission européenne: *Le programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Des possibilités d'éducation et de formation pour tous*, consulté à l'adresse http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_fr.htm le 20.11.2012).

L'objectif d'acquisition d'une «vaste culture générale» ouvre un champ d'investigation plus intéressant, puisqu'il s'oppose, a priori, à la spécialisation dans certaines branches ou matières, ce qui pourrait expliquer pourquoi il revient moins souvent dans les (auto)descriptions des systèmes éducatifs des pays de l'UE. Lorsqu'elle fait partie des objectifs, la «culture générale» est fréquemment décrite de manière plus précise, ce qui va souvent de pair avec des restrictions. Ainsi, le rapport luxembourgeois cerne l'étendue du *general training*: *«General knowledge in human sciences, and literature, mathematics and natural sciences»* (Eurypedia, *Luxembourg*, 6 [11.7.2011]). De même, dans le secondaire supérieur en Allemagne, la «culture générale approfondie» est assortie d'une liste de disciplines fondamentales: *«Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik.»* (Eurypedia, *Deutschland*, 6 [26.12.2012]).

Globalement, les objectifs fixés pour les filières gymnasiales présentent une certaine harmonie, que l'on retrouve également dans le système éducatif en général, vraisemblablement due à une culture homogène au sein de l'UE, du moins au

niveau des décisions politiques et des textes normatifs. Dans le domaine de l'éducation, on peut constater l'établissement d'un certain standard fondé sur des valeurs culturelles communes; les pays qui n'ont pas encore atteint ce standard en font un objectif explicite (cf. par ex. les objectifs pour le niveau secondaire en Roumanie, décrits en ces termes dans le rapport national 2008/2009: *«To ensure for all pupils an educational standard comparable to the European one»*, *National Education System Description Romania*, 2008/2009, p. 120). Le degré et l'étendue de la réalisation de ces objectifs dépendent essentiellement des plans d'études nationaux et de leur mise en application concrète.

Les disciplines fondamentales obligatoires

Le RRM 95 définit les branches suivantes comme disciplines fondamentales: la langue première, une deuxième langue nationale, une troisième langue nationale (ou l'anglais, ou une langue ancienne), les mathématiques, la biologie, la chimie, la physique, l'histoire, la géographie, ainsi que les arts visuels et/ou la musique. Les cantons ont la possibilité de proposer la philosophie comme discipline fondamentale supplémentaire. Un cours d'introduction à l'économie et au droit est obligatoire pour tous les élèves (RRM, 1995, art. 9). Selon l'ordonnance sur l'encouragement du sport (1987, art. 1, al. 1; cf. CDIP, 1994, p. 127 à 132), trois leçons de sport par semaine sont obligatoires dans toutes les écoles du degré secondaire II dispensant une formation générale. Les cours de religion sont réglementés de manière très différente selon les cantons; il peut s'agir d'un enseignement confessionnel ou non, organisé par l'école ou l'église. Quelle que soit l'organisation choisie, l'élève peut faire valoir sa liberté de croyance et ne pas participer aux cours de religion (RS 101, 1999, art. 15; Wegenast, 2011). Le RRM prescrit des dotations horaires en pour-cent pour chaque groupe de disciplines; les langues se taillent la part du lion avec 30 à 40 % (RRM, 1995, art. 11).

La comparaison du RRM et des plans d'études cadres des pays de l'UE montre de grandes similitudes entre les différents systèmes éducatifs, tant du point de vue de la structure que de la forme. En principe, la structure du cycle supérieur d'une filière gymnasiale prévoit une série de disciplines obligatoires communes pour l'ensemble des élèves. Dans la plupart des cas, l'élève a également la possibilité de choisir des options spécifiques ou des spécialisations, par exemple en sciences sociales ou en sciences expérimentales. A ces spécialisations s'ajoutent d'autres disciplines obligatoires et des disciplines facultatives que l'élève choisit soit dans une liste exhaustive, soit librement (cf. Kamens et al., 1996, p. 125; Le Métais, 2003, p. 26). L'une des particularités du gymnase suisse est sa vaste palette de disciplines obligatoires qui doivent être suivies durant tout le cycle gymnasial supérieur et dont les notes figurent dans le certificat de maturité. Dans presque tous les autres pays, les disciplines langue première, deuxième langue et mathématiques sont obligatoires pendant toute la durée du gymnase, ce qui n'est pas le cas pour les autres disciplines fondamentales du programme suisse: dans de nombreux systèmes, l'élève peut y renoncer tôt ou tard.

La plupart des pays européens ont établi un plan d'études cadre national, qui fixe également des règles pour les Etats à structure fédérale et définit les possibilités d'organisation des cycles inférieurs. Par nature, la diversité du paysage éducatif d'un pays rend difficile la comparaison avec d'autres. Le découpage parfois très différent des unités d'apprentissage est également un obstacle: ces dernières ne sont pas toujours exprimées en nombre de périodes hebdomadaires. La Finlande et l'Estonie, par exemple, fixent un nombre minimal de cours à suivre (Eurypedia, *Estonia*, 6.2 [17.10.2012]; Eurypedia, *Finland*, 6.2 [24.6.2011]), tandis que d'autres imposent un total minimal d'heures ou un minimum de crédits pour apprendre la matière, comme c'est le cas en Belgique flamande, en Lituanie, en République tchèque ou en Suède (Eurypedia, *Belgium-Flemish-Community*, 6.2 [27.2.2012]; Eurypedia, *Lithuania*, 6.8 [30.1.2012]; Eurypedia, *Czech-Republic*, 6.5 [6.2.2012]; Eurypedia, *Sweden*, 6.2 [17.2.2012]).

Le Liechtenstein a également été pris en compte dans ce comparatif. Comme on pouvait s'y attendre – étant donné que la maturité liechtensteinoise est reconnue en Suisse –, c'est le seul pays où le choix de disciplines est identique à celui de la Suisse. Seules différences: l'éthique et la philosophie y font partie des matières obligatoires et, contrairement à la Suisse, la deuxième langue est l'anglais et la troisième, le français (*National Education System Description Liechtenstein*, 2009/2010, p. 73).

De même, le système britannique se prête peu à la comparaison: bien que le pays connaisse quatre systèmes scolaires différents, aucun de ces derniers ne fixe de règles pour le choix des matières. *«The National Curriculum does not apply to post-compulsory education. Education at this level is qualification-led rather than curriculum-led. Programmes of study for students in this phase thus reflect their choice of courses leading to nationally recognised qualifications. Students are free to choose any combination of the examination courses described in the following sub-sections within the limitation of a school or college's timetable and the range of subjects it offers.»* (Eurypedia, *United-Kingdom-England*, 6.5 [2.11.2012]; cf. Eurypedia, *United-Kingdom-Northern-Ireland*, 6.5 [2.11.2012], et Eurypedia, *United-Kingdom-Wales*, 6.5 [2.11.2012]). La situation en Ecosse est similaire, on présume toutefois que *«almost all schools require pupils to take courses in English and mathematics»* (*National Education System Description United Kingdom – Scotland*, 2009/2010, p. 97).

Pays de tradition anglaise, Malte n'a pas non plus défini de plan d'études cadre; toutefois, au *University Junior College* rattaché à l'Université de Malte, les disciplines et les options sont groupées de manière à éviter une concentration trop forte de branches du type *humanities* ou *sciences* (Eurypedia, *Malta*, 6.5 [23.11.2011]). En Irlande, la langue première, le gaélique, est tout de même une discipline obligatoire; pour les autres matières, il existe des directives ministérielles générales et quelques recommandations, mais qui ne sont pas toujours respectées (Eurypedia, *Ireland*, 6.5 [15.11.2011]).

Pour les autres pays de l'Union, le plus petit dénominateur commun de disciplines obligatoires pour l'ensemble des élèves du secondaire II comprend la langue première, la deuxième langue (ou première langue étrangère), les mathématiques et l'éducation physique. Ces quatre disciplines forment le noyau du programme, souvent appelé explicitement *core curriculum*, obligatoire pour tous les élèves pendant la plupart ou toutes les années du cycle gymnasial supérieur ou d'une école dispensant une formation générale de niveau équivalent, indépendamment de l'option spécifique choisie ou de la spécialisation. Cette constatation doit toutefois encore être nuancée.

En Allemagne, en Autriche, en Bulgarie, à Chypre, en Grèce, en Italie, au Luxembourg, au Portugal, en République tchèque et en Slovénie, la langue première est une branche obligatoire, enseignée pendant tout le cycle gymnasial, sans interruption. Dans les autres pays, elle est également obligatoire, mais le plan d'études cadre fixe soit un nombre d'heures total par année ou pour l'ensemble du cycle supérieur, soit un minimum de cours à suivre. La répartition effective du temps d'enseignement sur les différentes années est fixée par les institutions locales ou par les élèves eux-mêmes s'ils peuvent choisir leurs cours. Les pays plurilingues privilégient manifestement l'une des deux approches suivantes: soit chaque communauté linguistique a son propre système scolaire, comme en Belgique par exemple, soit – c'est le cas le plus fréquent – les régions à minorité linguistique bénéficient de règles et de droits spéciaux, à l'image de l'Estonie, où les établissements qui ont choisi le russe comme langue d'enseignement ont une dotation horaire nettement plus importante pour l'estonien et un choix d'options plus limité (Eurypedia, *Estonia*, 6.2.1 [17.10.2012]; cf. *National Education System Description Estonia*, 2009/2010, p. 81s), ou encore de l'Espagne, où les Communautés autonomes peuvent adapter le programme en fonction des besoins et du contexte (Eurypedia, *Spain*, 6.5 [4.12.2012]; cf. *National Education System Description Spain*, 2009/2010, p. 132 à 135).

Dans tous les pays de l'Union européenne, la deuxième branche obligatoire est une langue

étrangère ou la deuxième langue, sauf en Hongrie, où seules la langue première et les mathématiques sont obligatoires (Eurypedia, *Hungary*, 6.2 [3.10.2011]). A l'exception du Portugal (Eurypedia, *Portugal*, 6.2 [28.12.2012]), tous les pays qui imposent la langue première durant tout le cycle exigent de leurs élèves qu'ils étudient au moins une langue étrangère en parallèle; dans les autres pays, cette dernière est obligatoire pendant quelques années ou la plupart des années. Au Danemark, aux Pays-Bas et en Suède, la deuxième langue est obligatoirement l'anglais. En République tchèque, deux langues étrangères, dont une doit être l'anglais, sont obligatoires; à Chypre, l'anglais est obligatoire la première année et le français la deuxième année du cycle supérieur. Les Communautés flamande et germanophone de Belgique ont également opté pour le français comme deuxième langue, tandis qu'en Wallonie, la première langue étrangère peut être choisie librement (Eurypedia, *Belgium-Flemish-Community*, 6.2.1 [27.2.2012]; Eurypedia, *Belgium-German-Speaking-Community*, 6.2.1 [5.7.2012]; Eurypedia, *Belgium-French-Community*, 6.2.1 [1.8.2012]). Au Luxembourg, le français est la langue première, l'allemand la deuxième langue et l'anglais la troisième *(Enseignement secondaire. Grilles d'horaires 2011–2012*, consulté à l'adresse http://www.men.public.lu/sys_edu/postprimaire/es/index.html le 20.11.2012).

Les mathématiques sont la troisième discipline obligatoire dans pratiquement tous les pays de l'UE. Cette branche fait partie du programme imposé de chaque année du cycle supérieur en Allemagne, en Autriche, en Bulgarie, à Chypre, en Grèce, en Italie et en Slovénie. Dans la plupart des autres pays, les cours de mathématiques doivent être suivis au moins pendant plusieurs années, par exemple en Finlande, où l'élève est tenu de choisir au moins 6 cours de mathématiques de 38 périodes de 45 minutes pendant le cycle gymnasial supérieur de trois ans (en moyenne) (Eurypedia, *Finland*, 6.2 [24.6.2011]). Dans certains pays, la durée ou la dotation horaire dépend de la spécialisation, comme en France par exemple, où les mathématiques ne font plus partie des branches obligatoires la dernière année de préparation au bac L (série littéraire) (Eurypedia, *France*, 6.5 [16.5.2012]). Au Pays-Bas, le nombre de branches principales communes, dont les mathématiques n'ont jamais fait partie, a encore été réduit lors de la réforme du programme en 2007. Dans les écoles de type *voorbereidend wetenschappelijk onderwijs* (VWO), les mathématiques sont obligatoires pour l'ensemble des quatre spécialisations, mais avec des niveaux différents (Eurypedia, *Netherlands*, 6.5 [29.11.2011]; cf. *National Education System Description*, 2008/2009, p. 97 à 100). En Espagne, les mathématiques ne sont pas non plus une branche principale commune, mais elles font partie, dans une variante spécifique, des spécialisations *Humanities & Social Sciences* et *Sciences & Technology;* tandis que la spécialisation *Arts* (avec deux options différentes) permet d'obtenir un *bachillerato* sans mathématiques (Eurypedia, *Spain*, 6.5 [4.12.2012]; cf. *Organización del Bachillerato*, consulté à l'adresse http://www.educacion.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/bachillerato.contenidos.html le 20.11.2012). Le plan d'études national estonien prévoit deux dotations différentes pour le cours de mathématiques: au début de leur parcours, les élèves choisissent soit 8, soit 14 cours de mathématiques, sans autre modification du plan d'études. Ce choix influence uniquement la part des branches obligatoires par rapport au nombre total d'heures; si l'élève opte pour les 14 cours de mathématiques, la quote-part des options diminue en conséquence (Eurypedia, *Estonia*, 6.2 [17.10.2012]).

Le tiercé langue première, langue étrangère et mathématiques représente une base commune de disciplines principales, dont l'importance se reflète dans (presque) tous les programmes scolaires des pays de l'UE. L'éducation physique est également souvent considérée comme une matière obligatoire, mais ne compte pas pour la promotion. Dans de nombreux pays, une troisième langue fait également partie des branches imposées, qui toutefois ne doit pas être étudiée pendant toute la durée du cycle, sauf par exemple en Autriche, à Chypre ou en République tchèque (cf. Eurypedia, *Austria*, 6.4 [17.4.2012]; et BMUKK, s.d., p. 11 à 17; ainsi que Eurypedia, *Cyprus*, 6.5 [20.2.2012]; Eurypedia, *Czech-Republic*, 6.5 [6.2.2012]).

La plupart des pays exigent également que l'élève suive des cours d'histoire pendant la plus grande partie du cycle supérieur, à l'exception des Pays-Bas, où cette branche est uniquement obligatoire pour les spécialisations *Economics & Society* et *Culture & Society*, mais non pour *Science & Technology* et *Science & Health* (Eurypedia, *Netherlands*, 6.5 [29.11.2011]). De même, le Portugal a rayé l'histoire de la spécialisation *sciences et technologie*, alors que le cours doit être suivi par les élèves de la spécialisation *économie sociale* pendant deux années sur trois uniquement (cf. *Ensino Secondário. Cursos científico-humanísticos*, consulté à l'adresse http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=284 le 18.10.2011). En Suède, l'histoire ne fait pas partie des branches imposées, sauf dans certains programmes spécifiques (Eurypedia, *Sweden*, 6.2 [17.2.2012]; cf. *National Education System Description Sweden*, 2009/2010, p. 118) et en République tchèque, elle est obligatoire pour tous uniquement pendant les deux premières années du cycle de 4 ans (Eurypedia, *Czech-Republic*, 6.5 [6.2.2012]).

Les autres disciplines sont obligatoires dans certains pays et non dans d'autres. En règle générale, le nombre d'heures est moins important ou elles ne sont pas enseignées pendant l'ensemble du cycle; c'est notamment le cas pour la biologie, la chimie, la physique, la géographie, l'éducation artistique et la musique. Dans la plupart des cas, la religion ou un cours similaire fait également partie des branches imposées, en fonction de la politique de l'Etat concerné en matière de religion (cf. Le Métais, 2003, p. 4). Le cours d'économie et de droit existe dans une forme similaire, mais avec des points forts différents en ce qui concerne le contenu, sous l'appellation *Basic Principles of Economics* en Grèce (Eurypedia, *Greece*, 6.5 [29.12.2012]), *Basics of Business* en Lettonie (Eurypedia, *Latvia*, 6.2 [12.7.2012]), *Introduction to Entrepreneurship* en Pologne (Eurypedia, *Poland*, 6.5 [8.1.2013]) et *Economics* à Chypre (Eurypedia, *Cyprus*, 6.5 [20.2.2012]). La Bulgarie et l'Autriche ont fusionné l'économie et la géographie pour former une seule branche interdisciplinaire obligatoire (Eurypedia, *Bulgaria*, 6.2 [25.10.2012]; BMUKK, s.d., p. 11 à 14).

Les pays dont la liste des branches imposées est la plus proche des disciplines fondamentales du gymnase suisse sont l'Autriche, Chypre, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Lituanie, la Pologne, la Slovaquie et la Slovénie. Dans tous ces pays, les enseignements ci-dessous sont obligatoires pour tous les élèves, au moins pendant un certain nombre d'années: la langue première, deux langues étrangères, les mathématiques, la biologie (sauf à Chypre), la chimie, la physique, l'histoire, la géographie (sauf en Grèce) et l'éducation physique. Certains autres Etats ont défini une partie obligatoire moins importante, permettant ainsi à l'élève de se spécialiser davantage dans un domaine déterminé aux dépens d'une plus vaste culture générale, tandis que d'autres imposent des branches très différentes, qui n'existent pas en Suisse.

Parmi ces branches, citons la *Citizenship education* ou éducation à la citoyenneté, qui est à nouveau de plus en plus présente dans les programmes scolaires. Empruntée aux programmes anglo-américains établis, l'éducation à la citoyenneté doit son renouveau, entre autres, à la politique de l'éducation européenne, soucieuse de se placer au-dessus des cours d'«instruction civique» d'inspiration nationaliste, désormais dépassés. Dans le sillage des programmes politiques décidés par l'UE et de plusieurs études d'envergure sur la mise en œuvre de l'éducation civique et sociale dans plusieurs pays européens, par exemple l'étude *International Civic and Citizenship Education Study*, cette matière est (à nouveau) sous le feu des projecteurs (Frank & Huddleston, 2009, p. 8 à 13; Le Métais, 2003, p. 35s; Zeuner, 2006).

Son enseignement peut prendre des formes très différentes: l'éducation à la citoyenneté est une discipline obligatoire à part entière du degré secondaire II de la filière gymnasiale correspondante en Estonie et en Suède, où elle s'appelle *Civics* (Eurypedia, *Estonia*, 6.2 [17.10.2012] et Eurypedia, *Sweden*, 6.2 [17.2.2012]), et en Pologne sous le nom de *Civic Education* (Eurypedia, *Poland*, 6.5 [8.1.2013]). A Chypre, au Luxembourg et en Slovaquie, il existe également une discipline distincte dénommée *Citizenship Educa-*

tion, assortie d'un nombre minimal de périodes et qui doit impérativement être suivie par tous les élèves. Souvent, l'éducation à la citoyenneté est combinée ou intégrée à d'autres branches courantes. Ainsi, en Espagne, elle est associée à la philosophie *(Filosofía y Ciudadanía)* et fait partie des *materias communes* obligatoires pour tous (Eurypedia, *Spain*, 6.5 [4.12.2012]; cf. le rapport national sur l'Espagne *Organización del sistema educativo español*, 2009/2010, p. 162s), en Hongrie, elle est enseignée en même temps que l'histoire (*National Education System Description Hungary*, 2008/2009, p. 140) et en Autriche, la branche *Geschichte & Sozialkunde/Politische Bildung* est obligatoire pendant toute la durée du cycle (BMUKK, s.d., p. 11 à 17). La Grèce a choisi une approche intégrée avec le cours *Introduction to Law and Civil Institutions* (Eurypedia, *Greece*, 6.5 [29.12.2012]), de même que la France, où l'*Éducation civique juridique et sociale* fait même partie des enseignements principaux (Eurypedia, *France*, 6.5 [16.5.2012]; cf. *Enseignements communs*, consulté à l'adresse http://eduscol.education.fr/cid46470/presentation.html le 18.12.2012). L'éducation à la citoyenneté et à l'intégration sociale étant un but important dans la plupart des pays, la *Citizenship Education* est souvent intégrée dans d'autres branches comme objectif transdisciplinaire, comme c'est le cas, par exemple, en Italie depuis 2009/2010 (cf. Eurypedia, *Italy*, 6.5 [30.11.2012]; pour la vue d'ensemble de la présence de cette matière, aussi comme option, en Europe, voir: Eurydice, 2005, p. 17 à 22).

L'informatique ou TIC est également une discipline obligatoire dans certains pays, désignée de différentes manières dans les programmes d'études. Elle est enseignée soit comme branche à part entière ou associée à une autre branche ou à un domaine disciplinaire. En Autriche, à Chypre, en Lituanie, en Pologne, en République tchèque, en Slovaquie et en Slovénie, l'informatique (ou TIC) est certes une discipline imposée distincte, mais son enseignement ne dure souvent qu'une année, avec une faible dotation horaire. Ainsi, le plan d'études lituanien ne prévoit que deux périodes hebdomadaires d'*Information Technologies* au cours du cycle supérieur de deux ans (Eurypedia, *Lithuania*, 6.8 [20.1.2012]); en Autriche, deux heures d'informatique par semaine sont obligatoires pour tous les élèves de 5e année, qui correspond à la première année du cycle gymnasial supérieur de quatre ans au total (BMUKK, s.d., p. 11 à 16); en Slovaquie, la dotation est d'une heure par semaine pendant trois des quatre années de secondaire supérieur (Eurypedia, *Slovakia*, 6.2 [28.5.2012]; cf. *National Education System Description Slovakia*, 2009/2010, p. 137s).

En Italie, l'informatique est enseignée dans le cadre du cours de mathématiques pendant les deux premières années du cycle gymnasial de cinq ans (Eurypedia, *Italy*, 6.5 [30.11.2012]; cf. *Nuovo Impianto Organizzativo*, consulté à l'adresse http://www.uspct.it/guida2013/istituti/quadriorario.pdf le 18.12.2012). De même, le plan d'études hongrois prévoit une discipline *Information technology/library knowledge* (Eurypedia, *Hungary*, 6.2 [3.10.2011]; cf. *National Education System Description Hungary*, 2008/2009, p. 140). Ces deux combinaisons renseignent également sur le contenu de la branche. Souvent, les écoles choisissent une approche pragmatique, concentrée sur les connaissances d'utilisateur, et intègrent l'enseignement de connaissances spécifiques sur les TIC dans d'autres branches ou le proposent sous forme d'option. Le rapport estonien précise à ce sujet: *«About a half of all upper secondary school students study information and communications technology/computer studies as an optional subject. Schools have at least one classroom with computers and teachers often use computers for carrying out lessons»* (Eurydice, *Estonia*, 6.2 [17.10.2012]). L'informatique est enseignée de manière plus approfondie dans les options scientifiques ou techniques, où elle fait partie des spécialisations, par exemple l'option Sciences appliquées du *liceo scientifico* en Italie, qui prescrit 66 heures annuelles d'*informatica* pendant l'ensemble du cycle (Eurypedia, *Italy*, 6.5 [30.11.2012]) ou la spécialisation *Ciências e Tecnologias* au Portugal, qui propose les applications de l'informatique – *Aplicações Informáticas* – comme branche facultative (*Ensino Secondário. Cursos científico-humanísticos,* consulté à l'adresse http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=284 le 18.10.2011).

Outre plusieurs autres enseignements obligatoires, tels que la philosophie, les sciences sociales, l'histoire de l'art ou l'éducation sanitaire, certains pays européens imposent un élément supplémentaire, qui fait également partie du programme suisse: le travail de maturité ou un projet individuel réalisé de manière autonome avec une dotation horaire déterminée. Ainsi, les élèves français de 2e année disposent de deux heures hebdomadaires pour réaliser un travail personnel encadré interdisciplinaire sur un des thèmes proposés par l'Education nationale, qu'ils présentent ensuite par écrit et oralement (L*es Travaux personnels encadrés*, consulté à l'adresse http://eduscol.education.fr/pid23170-cid47789/themes-nationaux.html le 20.11.2012); des travaux de ce genre sont également prévus aux Pays-Bas, au Portugal et en Suède (Eurypedia, *Netherlands*, 6.5 [29.11.2011]; Eurypedia, *Portugal*, 6.2 [28.12.2012]; Eurypedia, *Sweden*, 6.2 [17.2.2012]).

Dans l'ensemble, on constate une homogénéité surprenante entre les disciplines fondamentales prescrites dans les plans d'études cadres et les règlements des différents pays européens. Dans la grande majorité des pays, la langue première, la deuxième langue et les mathématiques sont considérées comme disciplines principales, qui doivent être suivies par pratiquement tous les élèves pendant l'ensemble (ou presque) du cycle supérieur de la filière gymnasiale.

Ailleurs dans le monde

Si l'on souhaite établir une comparaison pertinente du système suisse avec des filières gymnasiales autres que celles des pays de l'UE, on se tourne en premier lieu vers des pays européens proches tels que l'Islande, la Russie ou encore la Turquie. Toutefois, en raison de leur structure socio-politique, les pays de l'Europe de l'Est sont difficilement comparables à la Suisse, certains d'entre eux luttant toujours contre un appareil bureaucratique surdimensionné hérité de l'époque soviétique, contre la corruption ou les problèmes de formation des enseignantes et enseignants censés transmettre des valeurs pluralistes et démocratiques (cf. Bucur & Eklof, 2007, p. 341 à 345).

L'exemple des gymnases et des lycées créés récemment dans la Fédération de Russie permet de mettre en lumière une situation politico-culturelle qui a peu de points communs avec celle de la Suisse. Depuis le milieu des années 1990, la Russie a vu s'établir, à côté de l'école secondaire de formation générale qui octroie une maturité après onze ans, des gymnases orientés vers les sciences humaines et des lycées axés sur les sciences naturelles et la technique. L'élève peut entrer au gymnase après la 5e année, mais également en 1re année, dès qu'il commence l'école, tandis que le passage au lycée se fait après la 7e année. Les élèves de ces deux filières réunies représentent aujourd'hui environ 10 % de la population scolaire, mais ils sont surreprésentés dans les universités (Schmidt, 2010, p. 634; cf. aussi Gries et al., 2005, p. 101s). Même si la loi prévoit la gratuité du gymnase et du lycée, ces établissements proposent de plus en plus souvent un enseignement payant; *«even where schooling is nominally free, parents have been dragooned into paying large sums for ‹optional courses›, ‹special services›, or capital improvements. Despite efforts to introduce standardized exams, bribery persists in admissions to higher education, and private tutoring continues to privilege children of wealthier families»* (Bucur & Eklof, 2007, p. 348).

Etant donné que la situation culturelle et socio-politique d'un pays se reflète dans son système éducatif et que ce dernier la reproduit de manière durable, une comparaison des filières gymnasiales n'a de sens que pour des pays qui ressemblent à la Suisse, autrement dit, des pays dans lesquels les conditions politiques, économiques et culturelles sont similaires. Dans le cas contraire, on doit se limiter à la description pure et simple d'un phénomène tel que celui des gymnases et lycées russes, dont l'existence n'est possible que dans le contexte local, si différent de la réalité suisse.

Pour cette raison, certaines régions du monde ne peuvent pas être prises en considération pour cette comparaison. C'est le cas notamment pour

les pays africains, dont les systèmes éducatifs doivent faire face à des défis majeurs tels que le faible taux d'alphabétisation et le manque d'infrastructures, et ceux du Moyen-Orient, qui disposent certes de moyens financiers, mais où une politique ciblée fait défaut et où les femmes et les filles sont toujours sous-représentées dans le système éducatif (cf. pour l'Afrique Samoff, 2007; et Unescopress, 2011, consulté à l'adresse http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/two_out_of_three_children_in_africa_are_left_out_of_secondary_school/back/18256/ le 30.10.2012; et pour le Moyen-Orient Christina, 2007).

Bien qu'il fasse partie du monde occidental, Israël occupe une place particulière, isolée, au Moyen-Orient, et se distingue de ses voisins arabes par sa situation politique et socio-économique, et notamment par son histoire. En même temps, l'Etat d'Israël présente certaines similitudes avec la Suisse, notamment par le nombre d'habitants (7,9 millions), son rapport particulier avec la démocratie, une immigration importante et constante provenant du monde entier, d'où une certaine expérience du pluriculturalisme et du plurilinguisme.

Israël a organisé son système éducatif de manière centralisée et l'a adapté à la situation particulière du pays. Ses principaux buts sont les suivants: *«The educational system aims to prepare children to become responsible members of a democratic, pluralistic society in which people from different ethnic, religious, cultural and political backgrounds coexist. It is based on Jewish values, love of the land, and the principles of liberty and tolerance.»* (*Israel Ministry of foreign affairs. Education: challenges*, consulté à l'adresse http://www.mfa.gov.il/MFA/ Facts+about+Israel/Education-/Education.htm le 20.11.2012). Dans ce contexte, la branche *Civic education* revêt une importance particulière (cf. UNESCO-IBE, 2007).

La structure du système scolaire est fondée sur le modèle anglo-américain; les *Senior high schools* du degré secondaire II accueillent les élèves de la 9e à la 12e année dans plusieurs filières: outre la filière académique et ses écoles de culture générale, il existe des écoles préprofessionnelles générales (avec des branches académiques et professionnelles), des écoles d'agriculture, ainsi que des académies militaires et des écoles talmudiques, qui proposent également des disciplines de culture générale (*Ministry of Immigrant Absorption*, 2005, p. 26s). Toutes ces *high schools* permettent d'obtenir une maturité. Un tiers des élèves fréquentent des écoles de l'Etat à orientation religieuse, dont les plans d'études accordent plus d'importance à la religion juive que ceux des autres écoles étatiques (Gumpel & Nir, 2006, p. 156s). Tous les types d'écoles sont tenus de proposer une série de branches principales, comprenant la langue première (l'hébreu), l'anglais, les mathématiques, les *Tanach studies* (étude de la Bible), l'histoire, la littérature et la *Citizenship*, avec un nombre minimal imposé de périodes de cours *(study units)* pour chacune.

L'élève peut choisir des branches supplémentaires, telles que les sciences naturelles, ou une deuxième langue (français ou arabe) et se spécialiser dès la 11e année dans les sciences humaines ou les sciences expérimentales (*Ministry of Immigrant Absorption*, 2005, p. 25; cf. UNESCO-IBE, 2007). Elaborée par un groupe d'experts et proposée depuis 1998 dans les *high schools* israéliennes, la spécialisation *Computer science education program* (CS) est reconnue au-delà des frontières du pays en raison de son approche novatrice et scientifique. Le programme unique pour l'ensemble du pays prévoit, entre autres, l'enseignement des bases de la programmation et du fonctionnement des algorithmes; il affecte aussi bien les études en informatique au niveau tertiaire que le type de formation du personnel enseignant des *high schools* (*Council for Higher Education*, 2006; Hazzan, Gal-Ezer & Blum, 2008).

Organisées de manière centralisée, les épreuves de maturité s'étalent sur trois ans. Pour obtenir son *bagrut*, l'élève doit participer, notamment, au cours d'éducation physique et aux travaux d'utilité publique. L'examen de maturité comporte une partie centrale, qui inclut la rédaction d'un texte et des épreuves dans les disciplines suivantes: étude de la Bible, anglais ou français, grammaire hébraïque, mathématiques et d'autres matières. De plus, chaque *high school* définit ses propres

conditions. Avant de pouvoir intégrer une haute école, le futur étudiant ou la future étudiante doit réussir le test d'entrée, appelé *Psychometric Entrance Test* (PET), exigé par la grande majorité des universités. Les hautes écoles ont créé le *National Institute for Testing and Evaluation* (NITE), chargé d'organiser ce test plusieurs fois par an pour tous les étudiantes et étudiants intéressés, ce qui lui permet d'évaluer l'aptitude à entreprendre des études académiques des bachelières et bacheliers israéliens (*About NITE*, consulté à l'adresse https://www.nite.org.il/-index.php/en/about-nite.html le 20.11.2012). En Israël également, le *bagrut* est donc simplement une autorisation formelle à entreprendre des études, l'aptitude effective aux études étant déterminée par le NITE, un service central créé à l'initiative des universités.

Comme en Afrique et au Moyen-Orient, la situation dans de nombreuses régions d'Asie et d'Amérique du Sud est si différente qu'il est difficile de la comparer avec les conditions helvétiques. En outre, ces pays connaissent des problèmes spécifiques, tels que les effets très perceptibles de la mondialisation et d'importantes inégalités sociales, notamment en Amérique latine (cf. pour l'Asie Hawkins, 2007; et pour l'Amérique latine Arnove, Franz & Torres, 2007). Afin de donner un aperçu de la situation sur ces deux continents, les systèmes scolaires du Brésil et de l'Inde ont été choisis pour illustrer les solutions mises en œuvre et les problèmes caractéristiques de ces deux pays émergents.

Le Brésil a opté pour un système scolaire intégré. Le cycle primaire a une durée de huit ans, correspondant à la scolarité obligatoire, et est suivi par un cycle secondaire d'une durée de trois ans, auquel l'élève peut ajouter une année facultative. L'école secondaire prépare l'élève tant à l'université qu'à l'entrée dans la vie professionnelle, sans aucune spécialisation. Le programme comporte de ce fait un très grand nombre de cours obligatoires et peu de cours spécialisés (Gomes, Capanema & Câmara, 2006, p. 342 à 344; Schwartzman, 2010, p. 8s). Malgré l'augmentation systématique des dépenses pour l'éducation, on constate d'importantes différences entre les écoles en ce qui concerne la situation socio-économique des élèves, l'équipement en moyens didactiques, le niveau de formation du corps enseignant et divers autres facteurs (Schuchart, 2007, p. 100, 108-111). Le Brésil a cependant réussi, au cours de la dernière décennie, à réduire l'écart entre les populations urbaines et rurales en matière d'accès à la formation: en 2003, la durée moyenne de la scolarité dans les régions urbaines et rurales était de six à douze ans (Arnove et al., 2007, p. 281s), ce qui va probablement de pair avec une augmentation du nombre d'élèves pouvant accéder à des études supérieures.

République fédérale, l'Inde est aussi le pays démocratique le plus peuplé au monde. Il a lancé, il y a de nombreuses années déjà, des réformes de son système éducatif, qui est encore confronté à des problèmes fondamentaux (Goldman, Kumar & Liu, 2008, p. 1). En Inde, la scolarité obligatoire est de neuf ans, pendant lesquels l'élève fréquente une école de type intégré. Les huit ans d'école primaire sont suivis soit d'un cycle secondaire de quatre ans au total, dont les deux dernières années préparent à l'université, soit d'une année d'école préprofessionnelle qui permet de terminer la scolarité obligatoire et de se préparer à l'entrée dans la vie active (*ibidem*, p. 8s). Ce système a été réformé dès les années 1970 pour faire place à une structure de type 10+2, où le degré primaire intégré d'une durée de dix ans est complété par deux ans d'école secondaire (*Policy and Budget Tenth Plan* [2002–2007], consulté à l'adresse http://education.nic.insec_planbudget.asp le 30. 10.2012); ce nouveau système est formellement en place dans tous les Etats fédéraux. L'objectif à moyen terme de la réforme consiste à augmenter la part de ceux qui suivent une formation secondaire, car *«two-third of the eligible population remains out of the school system»* (*Department of School Education & Literacy. Secondary education*, consulté à l'adresse http://www.education.nic.in/secedu.asp le 30.10.2012). Le système universitaire indien est certes connu pour ses diplômées et diplômés hautement spécialisés aux excellentes qualifications techniques, mais des problèmes élémentaires, tels que le taux d'alphabétisation et l'égalité des chances par rapport à la religion, au sexe et à l'appartenance ethnique, restent à résoudre malgré l'engagement de l'Etat

dans ces domaines. *«Les vastes programmes et les dispositions législatives témoignent certes de la volonté politique de pallier les anciennes inégalités liées à l'éducation mais, dans ce domaine, le clivage reste peut-être plus marqué en Inde que dans aucun autre pays au monde: entre les IIT de renommée internationale et les écoles élémentaires abandonnées à leur sort en milieu rural (sans même parfois disposer d'un bâtiment), il y a plus que la métaphore distinguant habituellement deux univers»* (Srivastava & Clemens, 2007, p. 129, trad. libre).

Outre les systèmes éducatifs européens, seuls leurs équivalents nord-américain et australien sont effectivement comparables au système suisse, vu le contexte socio-politique et économique similaire dans ces pays. Ainsi, le Canada a deux langues nationales, et sa structure fédéraliste, qui s'étend également au système éducatif, réunit 13 provinces et territoires indépendants, avec des cycles scolaires de durées différentes. Toutefois, toutes les provinces ont opté pour un système scolaire intégré, sans différenciation ni répartition interne par spécialisation et/ou niveau de performances. Ce n'est qu'en 10e année que l'élève choisit soit la voie de culture générale, qui mène à l'université, soit la voie préprofessionnelle; ces deux filières peuvent être réunies au sein d'une même école et les élèves fréquentent parfois les mêmes cours (*Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie*, 2007, p. 38 à 41).

Au terme de la 12e année, les élèves de la voie de culture générale de la *high school* peuvent déposer leur candidature directement à la faculté de l'université de leur choix. La sélection se fait généralement sur la base de la moyenne figurant dans le certificat de fin d'études; les programmes plus sélectifs tiennent également compte des résultats dans certaines matières liées à la branche d'études choisie ou exigent une lettre de motivation ou un entretien. Malgré la vaste offre de cours très différents et le libre choix des branches dont bénéficient les élèves de la filière gymnasiale, bon nombre d'entre eux préfèrent une spécialisation dans les branches fondamentales, telles que la langue première ou les mathématiques, afin d'augmenter leurs chances au moment de la sélection pour accéder à l'université (Witte, Rüde, Tavenas & Hüning, 2004, p. 66). La plupart des provinces et des écoles fixent de toute façon un programme obligatoire pour le certificat de fin d'études. L'Ontario exige, par exemple, des cours en langue première (anglais), en mathématiques, en sciences, en arts, en géographie et histoire du Canada, en deuxième langue étrangère (français), en éducation sanitaire et physique, en orientation professionnelle et en *civics*. De plus, l'élève doit avoir réussi l'*Ontario Secondary School Literacy Test* (OSSLT) en 10e année et accompli 40 heures de travail d'utilité publique (*Ontario Ministry of Education*, 2011, p. 54 à 63). Dans la province francophone du Québec, l'enseignement secondaire supérieur se fait dans un collège. Les élèves se voient proposer un vaste choix de programmes pour se préparer aux études ou à l'entrée dans la vie professionnelle. Plusieurs branches fondamentales, telles que la langue première, les humanités, l'éducation physique et une langue étrangère, sont communes à tous les programmes; dans le cadre de la spécialisation, l'élève doit suivre d'autres cours (scientifiques) choisis en fonction de certains critères (*College Circuit. Admission requirements for 2012–2013*, consulté à l'adresse http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche &id=673 le 20.11.2012).

Le système éducatif des Etats-Unis possède également une structure fédéraliste. Toutefois, les différents Etats de l'Union s'inspirent des directives nationales et s'efforcent de respecter certains standards (Jester, 2006, p. 309s). De manière générale, le passage du primaire au secondaire se fait après la 6e année, avec toutefois des parcours scolaires et des programmes différents. Les élèves soit continuent à fréquenter l'école secondaire pendant deux ou trois années supplémentaires, soit entrent directement à la *high school*, elle-même parfois divisée en deux niveaux: la *Junior High School* et la *Senior High School*. Les *high schools* proposent également un enseignement intégré, basé sur un système de cours. Il n'y a pas de classes proprement dites. Aux Etats-Unis, la filière gymnasiale comprend les années 9 ou 10 à 12, et dure donc trois ou quatre ans (*U.S. Department of Education*, 2005, p. 11 à 13).

Les programmes varient d'un Etat à l'autre; dans la plupart des cas, l'élève s'inscrit à plusieurs cours obligatoires et choisit un certain nombre d'options. Selon l'U*.S. Department of Education* (2005, p. 15), chaque élève d'une *high school* américaine suit, statistiquement parlant, un programme précis entre la 9e et la 12e année scolaire: 4 ans d'anglais, 4 ans d'histoire ou de sciences sociales, 3 ans de mathématiques, 3 ans de sciences expérimentales, 2 ans de langue étrangère, 2 ans d'éducation artistique, 4 ans d'enseignement préprofessionnel, technique ou commercial, 1 an de *computer science* ainsi que deux ou trois autres matières. Le district scolaire de Fremont, en Californie, exige par exemple 160 crédits pour les branches obligatoires, dont 40 en langue première, 30 en mathématiques, 20 en éducation physique, 30 en sciences sociales et 20 en sciences expérimentales. Outre l'éducation artistique ou une langue d'importance mondiale et l'éducation sanitaire, la branche imposée computer literacy donne droit à 5 crédits *(Fremont Unified School District*, 2011, p. 10). Les *high schools* du *Prince William County*, en Virginie, ont défini les matières obligatoires suivantes pour l'obtention du *Standard Diploma*: langue première, mathématiques, deux cours de sciences expérimentales, histoire et sciences sociales, éducation sanitaire et physique, économie et personal finance, ainsi qu'une langue et un cours de formation artistique ou professionnelle (*Prince William County Public Schools*. *2011–12 High School Course Catalog*, consulté à l'adresse http://pwcs.schoolfusion.us/modules/groups/homepagefiles/cms/493839/File/ParentsandStudents/HSCourseCatalog.pdf le 20.11.2012).

Au terme de la 12e année, l'élève obtient le *High school Diploma*, condition nécessaire, mais non suffisante pour l'accès à l'université (cf. *Structure of the U.S. Education System: School Leaving Qualifications*, consulté à l'adresse http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html le 20.11.2012). Comme en Grande-Bretagne, les universités jouissent d'une grande autonomie dans la sélection de leurs futurs étudiantes et étudiants. De même, les programmes et la qualité de l'enseignement varient fortement d'une *high school* à l'autre. Pour cette raison, un grand nombre de bachelières et bacheliers participent en plus à un test de qualification (SAT ou ACT) standard, organisé par une institution privée, reconnu par les *colleges* et les universités à titre de légitimation, en plus des résultats antérieurs, des lettres de recommandation, du travail d'utilité publique et/ou de prestations exceptionnelles (Miller & Warren, 2011, p. 82s).

Résumé

La comparaison des filières gymnasiales des différents pays européens (et d'autres, plus lointains) révèle que, d'une part, il existe une multitude de formes organisationnelles différentes, mais que, d'autre part, du point de vue structurel, ces dernières obéissent à un nombre restreint de schémas. Par rapport à ces autres systèmes, les particularités du ou des systèmes éducatifs suisses sont les suivantes:

1. Dans le contexte européen, la sélection précoce des élèves par les gymnases de longue durée dans certains cantons est une exception plutôt que la règle. La plupart des pays européens ne connaissent qu'un type de formation scolaire, qui dans certains cas couvre l'ensemble de la scolarité obligatoire et au terme duquel les élèves choisissent soit une voie de formation professionnelle, soit une filière de culture générale préparant aux études universitaires. L'orientation précoce des élèves vers des filières aux niveaux d'exigences différents et, partant, des parcours et des chances de formation déterminés a été critiquée à plusieurs reprises, notamment pour des questions d'équité. Avec une phase intégrée minimale de six ans, la Suisse se situe plutôt dans la moyenne inférieure. Les quelques pays qui orientent leurs élèves encore plus tôt appartiennent tous à l'espace linguistique et culturel allemand ou s'inspirent directement de cette tradition. Au vu de ces explications, le système suisse est plutôt classé dans le groupe de pays à différenciation précoce, d'autant plus que les pays voisins, dont l'influence culturelle est déterminante pour la Suisse – France et Italie –, séparent les élèves seulement après

la 8e année. En raison de la proximité culturelle de la Suisse avec l'Allemagne et l'Autriche, où un cycle primaire commun de quatre ans est la règle, le système suisse est souvent perçu comme similaire, alors qu'à de nombreux égards la comparaison avec des pays ayant opté pour une sélection plus tardive pourrait être tout aussi pertinente.

2. L'accès général aux études conféré par le certificat de maturité (à l'exception des études de médecine) est effectivement une particularité suisse, d'une part parce que, contrairement à la Suisse, la plupart des pays organisent des examens de maturité centralisés et, d'autre part, parce que le certificat de maturité permet de s'inscrire dans n'importe quelle branche d'études. Seule la partie flamande de la Belgique a adopté une pratique aussi libérale. Dans les autres pays de l'Union, l'élève qui a terminé avec succès la filière gymnasiale doit se soumettre à une procédure de sélection pour un nombre plus ou moins important de branches. On constate une tendance manifeste à remplacer les autorisations formelles d'accès aux études par des attestations des qualifications effectives, par des examens d'entrée, des comparaisons de résultats, etc. Comme le montre l'exemple de l'Autriche, il est dans la logique de l'accord européen sur la libre circulation des personnes qu'un pays renforce ses conditions d'accès si ses voisins le font aussi. De même, en Italie, le libre accès aux universités, encore largement répandu il y a quelques années, a été aboli de fait par les universités, sans qu'il y ait eu un changement officiel de régime. En Suisse, c'est l'examen de maturité qui détermine si un élève peut faire des études ou non, ce qui confère une position incontestablement forte aux gymnases et permet aux gymnasiennes et gymnasiens de choisir leurs options spécifiques en fonction de leurs préférences et de leurs intérêts, sans devoir tenir compte des critères de sélection du niveau suivant.
3. Les objectifs de formation des gymnases suisses concordent avec ceux des pays de l'UE, qui présentent également de grandes similitudes entre eux. La grande importance accordée aux langues reste cependant une particularité suisse. A ce niveau très normatif, le développement de la personnalité et l'aptitude à assumer des responsabilités au sein de la société actuelle sont, outre la préparation aux études, les objectifs majeurs de la formation gymnasiale.
4. La Suisse se situe également dans la moyenne européenne en ce qui concerne le choix des disciplines fondamentales. Dans tous les pays, la langue première, la deuxième langue et les mathématiques (ainsi que l'éducation physique) forment les branches principales du programme, mais des différences existent quant au caractère obligatoire de ces matières: ainsi, dans certains pays, les mathématiques ne font pas partie du programme de base, ce qui fait qu'une partie des élèves sont dispensés de ces cours à partir d'un certain moment. En Suisse, les branches fondamentales restent obligatoires pour tous les élèves, quelle que soit l'option spécifique choisie. Les autres enseignements imposés sont généralement les mêmes dans la plupart des pays. Les matières telles que l'informatique et l'éducation à la citoyenneté semblent annoncer une nouvelle tendance, mais dans l'ensemble on retrouve les disciplines traditionnelles. Manifestement, la tradition de la formation gymnasiale fortement ancrée dans les différents pays et la culture politique orientée vers l'uniformisation de l'Union européenne ont eu un effet harmonisant dans ce domaine.

2.2 La situation en Suisse

L'organisation des gymnases suisses est très hétérogène. Bien que le RRM 95 (RRM, 1995) et le plan d'études cadre de 1994 (CDIP, 1994) fixent certaines règles à l'échelon national, ces dernières ne sont pas respectées par l'ensemble des cantons et des établissements. Souvent, il existe même des différences au sein d'un même canton. Afin d'étudier l'organisation des gymnases suisses, il était indispensable de pousser l'examen des catégories clés jusqu'à l'échelon des établissements, autrement dit, de les enregistrer pour chaque établissement séparément. Les catégories clés définies dans le cadre de

cette étude sont les caractéristiques propres à l'établissement, celles qui déterminent son profil, telles que les options spécifiques et complémentaires proposées, la possibilité de faire une maturité bilingue, l'enseignement de compétences transversales, etc. Ces données figurent dans un tableau par cantons sur 200 pages, annexé à la version électronique de cet ouvrage. Ce tableau contient la liste des 26 cantons, classés par ordre alphabétique, et de leurs gymnases. Les données collectées sont attribuées aux différentes catégories clés.

Au cours d'une première phase, allant de novembre 2010 à mars 2011, les principales sources consultées ont été les sites Web des cantons et des différents établissements (afin de déterminer les options spécifiques et les options complémentaires, les certificats de langue proposés, etc.), ainsi que celui de l'Office fédéral de la statistique, pour les statistiques sur le taux de maturités 2011, le choix des options spécifiques, le taux de passage, etc. Afin de garantir une transparence maximale quant à l'origine des données et à la date de référence, un guide explicatif du tableau par cantons a été ajouté à l'annexe mentionnée ci-dessus. Il contient, outre les sources, des informations sur la lecture et la pertinence des statistiques et des données fournies. Pendant la deuxième phase, ces données ont été complétées et vérifiées par la Direction de l'instruction publique, le Département de l'éducation ou le Département de la formation des cantons en question. Cette étape était à la fois nécessaire – puisque toutes les informations ne sont pas accessibles librement – et utile, afin d'éliminer les erreurs et les informations obsolètes. La vue d'ensemble ainsi élaborée a servi, dans un premier temps, de base d'information et de référence pour les chapitres relatant les débats menés à ce sujet au cours des dernières années (chapitre 3). Ces deux phases de l'étude ont été réitérées entre mars et septembre 2012, afin que les données mentionnées dans la présente publication soient les plus actuelles possible.

Au final, ces travaux ont produit un relevé si volumineux sur l'organisation des gymnases suisses que l'on peut effectivement parler d'une recherche fructueuse, exigeant toutefois une évaluation récapitulative. Pour cette raison, les auteurs proposent dans ce chapitre quelques commentaires et appréciations au sujet des différentes catégories clés. Ils n'entendent cependant pas fournir une interprétation exhaustive de l'ensemble des données, mais se contentent, à travers leurs réflexions et leurs conclusions, de relever certains points qui paraissent remarquables et/ou instructifs.

Les informations sur le canton

Les informations sur le canton reflètent les réalités très différentes d'un canton à l'autre. Les différences dans l'organisation des gymnases, voire celle de l'ensemble du système éducatif, sont dues en grande partie à plusieurs facteurs déterminants, tels que le nombre d'habitants, la langue, la situation géographique, ainsi les particularités culturelles qui en découlent. Dans le tableau, les seuls indices de cette hétérogénéité sont le nombre d'habitants et la situation linguistique. Les gymnases qui proposent une filière de maturité académique sont situés dans des cantons avec des configurations très différentes, tels qu'Appenzell Rhodes-Intérieures, petit canton germanophone de quelque 15 700 habitants, le Valais bilingue, un grand canton par sa superficie, qui compte 317 000 habitants ou encore le canton urbain de Zurich, le plus grand par sa population, avec près de 1 392 400 habitants en 2011 (OFS, 30.8.2012). Ces quelques exemples suffisent à donner une idée de la diversité des particularités cantonales, celle-ci s'exprimant à travers d'innombrables autres facteurs, qui ont, eux aussi, des répercussions sur l'organisation des établissements eux-mêmes.

Les gymnases

Le nombre de gymnases est étroitement lié au nombre d'habitants du canton. Au total, 129 gymnases ont été pris en compte dans l'étude. Huit cantons n'ont qu'un seul gymnase (AR, AI, GL, JU, NW, OW, SH, UR), tandis que Zurich en compte 20. Dans les autres cantons, le nombre de gymnases

oscille entre ces deux extrêmes. En moyenne, un établissement accueille quelque 630 élèves, les établissements de moins de 300 élèves sont très rares, à l'exception des instituts privés ou spécialisés dans un certain domaine ou qui accueillent les élèves aux aptitudes particulières. Le Valais et Fribourg possèdent chacun 4 établissements pour environ 4100 gymnasiennes et gymnasiens (sans compter le Gymnase intercantonal de la Broye, appartenant également au canton de Fribourg), alors que le canton de Lucerne met à la disposition de ses quelque 5600 élèves 8 gymnases plus le gymnase privé *St. Klemens*, fréquenté principalement par des élèves bénéficiant d'un financement du canton. Les cantons des Grisons et de Schwyz sont des cas spéciaux, en raison de leurs particularités territoriales: l'offre d'écoles secondaires à filière de maturité ne se limite pas aux gymnases (1 dans les Grisons, 2 à Schwyz), elle est complétée par respectivement 7 et 3 établissements privés ouverts à tous les élèves du canton. Leur écolage est financé par le canton conformément à un accord conclu avec ces établissements. En outre, dans le canton des Grisons, toutes les écoles privées disposent d'internats. De même, le gymnase de Coire possède également son propre pensionnat, afin de permettre aux élèves provenant des vallées retirées de fréquenter une école secondaire supérieure *(Konvikt Chur*, 4.7.2000, art. 4).

Le taux de maturités

Le taux de maturités gymnasiales est une question éminemment politique, puisque les différences entre les cantons résultent non pas de données naturelles, mais de la politique cantonale en matière d'éducation. En 2011, les variations étaient très grandes, allant d'un taux de 10,8 % à Glaris, 13,2 % à St-Gall, 13,3 % à Uri et 13,9 % en Thurgovie, à 29,3 % à Bâle-Ville et 28,6 % à Genève, talonnés par ceux du Tessin (27,5 %) et de Neuchâtel (26,9 %) (OFS, 2013a). Si l'on regroupe ces taux par région linguistique, il apparaît clairement que les cantons germanophones, à l'exception de Bâle-Ville, affichent des taux tendanciellement plus bas que les autres régions. Les cantons à bas taux de maturité manqueraient-ils d'élèves studieux et motivés? Certainement pas, la raison de ces écarts réside plutôt dans la perception qu'ont les habitants des différentes régions d'un parcours scolaire et professionnel idéal. L'Office fédéral de la statistique (6.7.2012) justifie ces différences de la manière suivante: *«Les écarts observés entre les cantons sont en partie imputables au modèle de formation appliqué: les cantons romands privilégient les formations académiques, tandis que la formation professionnelle est davantage répandue en Suisse alémanique. Autre raison: les mouvements démographiques sont plus marqués dans les cantons moins densément peuplés, comme ceux de Suisse centrale, d'où des variations relativement fortes des taux de maturités gymnasiales d'une année à une autre.»* Plusieurs voix se font entendre pour revendiquer une harmonisation ou, du moins, un rapprochement des taux de maturités des différents cantons, afin de donner à tous les élèves les mêmes chances d'entrer au gymnase (cf. les discussions sur le bas taux de maturités en comparaison internationale au chapitre 3.2.1 et sur l'harmonisation des taux de maturités cantonaux au chapitre 3.2.2).

L'admission

L'admission au gymnase est réglée de différentes manières. Trois méthodes de sélection semblent être privilégiées: certains cantons ont instauré un examen d'admission, bon nombre d'entre eux décident en fonction des notes obtenues à l'école secondaire ou au prégymnase, tandis que d'autres font appel à des critères plus «souples», tels que l'avis des enseignantes et enseignants de l'école fréquentée, le souhait des parents ou l'évaluation de l'attitude des candidates et candidats face à l'apprentissage et au travail. La combinaison de deux de ces trois méthodes est la solution la plus fréquente. Ainsi, le canton de Thurgovie exige un examen d'entrée pour être admis au semestre d'évaluation du gymnase (en quatre ans). Les recommandations des enseignantes et enseignants sont également retenues dans la décision sur l'admission. En revanche, à Genève, l'admission repose sur les notes obtenues au cycle d'orientation, tout en tenant compte de l'évolution générale

de l'élève et des souhaits des parents. Dans de nombreux cantons, une des méthodes est utilisée en priorité et un deuxième critère n'entre en ligne de compte qu'en cas d'incertitude. St-Gall en est un exemple: l'élève doit passer une épreuve écrite dans trois disciplines, allemand, français et mathématiques, et doit en cas d'échec se présenter à un examen oral. Dans ce cas, le rapport d'évaluation de l'école fréquentée peut être consulté lors de la prise de décision. Dans la partie germanophone du canton de Berne, la recommandation de l'école obligatoire est décisive pour l'entrée au gymnase, tandis que dans la partie francophone la notation continue est déterminante. S'il ne remplit pas ces conditions, l'élève peut passer l'examen d'admission – le même dans l'ensemble du canton – en allemand, français et mathématiques pour les germanophones et en français, allemand et mathématiques pour les francophones.

Dans la plupart des cas, l'examen d'entrée comprend des épreuves en langue première, en première langue étrangère et en mathématiques, comme c'est le cas dans les cantons de Schaffhouse et de Zurich. Le canton de Schwyz exige des épreuves en allemand, en langues étrangères et en mathématiques, mais les notes obtenues en français et en anglais sont cumulées en une seule, de sorte que l'allemand et les mathématiques comptent double. Le canton de Thurgovie applique une pondération différente: avec une part de 40 % de la note globale, les mathématiques ont plus de poids que l'allemand et le français, avec 30 % chacun. Lorsque les résultats antérieurs sont pris en compte dans la décision, c'est également le tiercé langue première, première langue étrangère et mathématiques qui est déterminant. Dans le canton de Bâle-Campagne, par exemple, l'élève en voie prégymnasiale (P) doit avoir obtenu une moyenne d'au moins 4,0 dans les deux bulletins précédents pour pouvoir accéder à la filière gymnasiale. A Nidwald, un élève de primaire peut entrer au cycle gymnasial, d'une durée de six ans, s'il a obtenu une moyenne d'au moins 5,2 en allemand, en langues étrangères et en mathématiques pendant les deux semestres qui précèdent la décision. Dans ce cas, les mathématiques comptent pour 50 % dans la note, l'allemand pour 25 %, le français pour 12,5 % et l'anglais pour 12,5 %.

La méthode d'admission au gymnase la plus fréquente est une décision basée sur la notation continue combinée à un autre mode de sélection, soit un examen, soit des facteurs tels que l'attitude face à l'apprentissage et le travail, l'évaluation par les enseignantes et enseignants de l'école fréquentée, etc. Le canton d'Uri est le seul à se fier uniquement à la recommandation de l'enseignante ou l'enseignant pour l'admission en prégymnasiale, recommandation émise après une évaluation des résultats et un entretien avec les parents. De même, le passage de l'école secondaire à la filière de maturité se fait en accord avec la personne enseignante ou avec l'autorisation de cette dernière.

Il n'est pas possible de dégager une tendance quant à la méthode de sélection appliquée en fonction de la région linguistique ou du nombre d'élèves. En revanche, il existe une corrélation manifeste avec le taux de maturités: aucun des 9 cantons qui affichent un taux supérieur à 20 % n'exige un examen pour l'admission régulière au gymnase. Dans certains d'entre eux, un élève qui ne remplit pas les critères peut néanmoins entrer au gymnase s'il passe un examen. Classés par taux de maturités croissant, il s'agit des cantons du Jura (taux de maturités de 21,4 %), Bâle-Campagne, Fribourg, Zoug, Vaud, Neuchâtel, Tessin, Genève et Bâle-Ville (taux de maturités de 29,3 %). Dans tous ces cantons, la sélection se fonde sur la notation continue, parfois en combinaison avec d'autres facteurs.

Le parcours scolaire

Dans la plupart des cantons, le parcours scolaire d'un gymnasien ou d'une gymnasienne commence par un cycle primaire de six ans. Depuis l'entrée en vigueur du concordat HarmoS il y a quelques années, ce dernier est précédé dans de nombreux cantons d'une ou de deux années obligatoires d'école enfantine. Après l'école primaire, le parcours se déroule en règle générale selon deux scénarios possibles: soit l'élève entre

au gymnase de longue durée (six ans), soit il fréquente l'école secondaire pendant deux ou trois ans, avant d'accéder à une filière gymnasiale de quatre ans. Le nombre de degrés scolaires à parcourir dépend en premier lieu de l'offre de filières gymnasiales et de la durée de celles-ci. Dans quelques petits cantons qui ne possèdent qu'une seule *Kantonsschule* avec un cycle gymnasial de longue durée, les élèves entrent au gymnase directement après l'école primaire; au total, ils ne fréquentent donc que deux écoles différentes jusqu'à la maturité. Ce parcours scolaire de douze ans avant l'obtention de la maturité est la règle dans les cantons d'Appenzell Rhodes-Intérieures, de Glaris, des Grisons, de Nidwald, d'Obwald et d'Uri. L'élève a toutefois également la possibilité d'entrer au gymnase après la 2e ou la 3e année d'école secondaire. Dans les cantons d'Appenzell Rhodes-Extérieures, Schaffhouse, Soleure, etc., le futur gymnasien ou la future gymnasienne fréquente l'école secondaire pendant deux ou trois ans, avant d'accéder au gymnase de courte durée (quatre ans). D'autres cantons, tels que Zurich, combinent les deux régimes en proposant des gymnases de longue et de courte durée; tandis que d'autres encore ont mis en place des variantes, à l'image du Tessin, où le cycle de maturité de quatre ans est précédé d'un degré primaire de cinq ans et d'un degré secondaire I de quatre ans. Le Valais est le seul canton avec un gymnase de cinq ans, subdivisé en un degré inférieur de deux ans et un degré supérieur de trois ans.

Dans certains cantons, l'école de maturité proprement dite ne dure que trois ans. C'est le cas dans la partie francophone du canton de Berne (Gymnase de la rue des Alpes, à Bienne et Gymnase français de Bienne), ainsi que dans les cantons du Jura, de Neuchâtel et de Vaud. La partie germanophone du canton de Berne est aussi un cas particulier: elle ne compte que des gymnases de quatre ans, mais un élève qui, à l'école secondaire, a fréquenté une classe à enseignement gymnasial en 9e année (GU9) peut entrer directement en 2e année du gymnase. Bien qu'il existe un plan d'études cantonal dont les objectifs de formation et les grilles horaires sont également valables pour ces classes spéciales de l'enseignement secondaire, le cycle gymnasial proprement dit pour tous les élèves ne commence qu'en 2e année, lorsque les classes définitives sont formées et que débute l'enseignement de l'option spécifique. Le Gymnase intercantonal de la Broye, géré conjointement par les cantons de Fribourg et de Vaud, représente également un cas spécial: il propose un cycle de maturité de quatre ans, que les élèves fribourgeois fréquentent dès la 1re année pour obtenir leur maturité en quatre ans, tandis que les Vaudois entrent directement en 2e année pour un cycle de trois ans. En fonction de ses résultats, un élève d'un canton peut cependant suivre le cursus prescrit par l'autre canton. Même s'il déroge au principe de la durée minimale de quatre ans, le cycle de maturité de trois ans est conforme aux exigences légales du RRM 95 s'il est précédé d'un enseignement de caractère prégymnasial d'une durée d'un an au moins au niveau secondaire I (RRM, 1995, art. 6). Cette forme d'enseignement gymnasial fait cependant l'objet de vives critiques, assorties de revendications constantes pour une mise en œuvre plus rigoureuse de la durée minimale de quatre ans (cf. chapitre 3.2.2 sur le débat à ce sujet).

Le RRM impose également les disciplines fondamentales; les cantons et les établissements peuvent déterminer – dans certaines limites (cf. MAR, 1995, art. 11) – le temps d'enseignement consacré à chaque discipline. Le nombre de périodes d'enseignement par discipline peut être exprimé au moyen d'une unité simple et concise, les heures hebdomadaires sur une année. Il est néanmoins assez difficile de comparer l'ensemble des écoles et des cantons sur cette base, car les indications chiffrées paraissent plus précises qu'elles ne le sont en réalité. D'une part, le système suisse autorise aussi bien des gymnases de trois ans que de six ans, d'où une répartition très différente de la matière et du nombre d'heures sur les quatre années prescrites par le RRM. Tandis que les gymnases de trois ans exigent la fréquentation d'une année prégymnasiale et commencent (ou doivent commencer) l'enseignement à un niveau plus élevé, les gymnases de longue durée sont dans une situation nettement plus confortable en ce qui concerne la planification des différents contenus disciplinaires. D'autre part, les dotations horaires ne contiennent pas

uniquement et pas dans tous les cas le nombre de périodes prévu pour une discipline fondamentale: certaines font une différenciation en fonction de l'option spécifique, d'autres ajoutent aux disciplines fondamentales des périodes de cours obligatoires dans des branches similaires ou sous forme d'enseignement de projet, d'autres encore prévoient même un nombre de différent de périodes en fonction de la langue première de l'élève.

Ainsi, la *Kantonsschule Beromünster* de Lucerne complète les disciplines fondamentales par des projets d'apprentissage *(Lernen am Projekt)* spécialisés en langues, sciences expérimentales, sciences humaines et arts visuels. Si on ajoute ces périodes aux disciplines fondamentales, ces dernières représentent 104 heures hebdomadaires/année sur les quatre années de gymnase; si ces périodes de cours sont considérées comme complémentaires, les disciplines fondamentales ne totalisent que 98 heures hebdomadaires/année. En revanche, au moment d'entrer au gymnase de quatre ans, les élèves de la *Kantonsschule Schaffhausen* doivent opter pour l'un des trois profils suivants: musique/langues (M), sciences/mathématiques (N) ou langues/langues classiques (S). La grille horaire dépend du profil choisi. Les élèves en sciences/mathématiques suivent 23 heures hebdomadaires/année de mathématiques (sans les heures de l'option spécifique), ceux en langues ont 18 heures hebdomadaires/année de latin (plus celles de l'option spécifique), mais seulement 16 heures de mathématiques. Etant donné que le nombre d'heures hebdomadaires/année est très élevé pour tous les profils proposés à la *Kantonsschule Schaffhausen*, la spécialisation ne prétérite pas le nombre de périodes dans les branches non préférentielles. Le système des profils et l'organisation correspondante de l'horaire existent également dans d'autres écoles, par exemple à la *Kantonsschule Ausserschwyz*; elle est même institutionnalisée dans les gymnases zurichois qui se sont partagé les différents profils de maturité.

Ces solutions vont à l'encontre du but de la réforme du RRM 95 – l'abolition des types de maturité – au même titre que la confusion de l'enseignement de certaines disciplines fondamentales avec celui des options spécifiques correspondantes. Certaines écoles augmentent le nombre de périodes d'enseignement dans les disciplines fondamentales si une option spécifique déterminée est choisie, comme c'est le cas, par exemple, des lycées-collèges des Creusets et de la Planta au Valais, où les heures hebdomadaires/année de certaines disciplines fondamentales varient en fonction de l'option spécifique et du niveau en mathématiques. Dans d'autres écoles, il est très difficile de faire la distinction entre les heures prévues pour l'option spécifique et celles attribuées aux disciplines fondamentales, par exemple à la *Kantonsschule Zürcher Unterland* et au *Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium Rämibühl* à Zurich, où le nombre d'heures hebdomadaires/année en mathématiques est de 22,5 pour tous les élèves, ce total comprenant cependant déjà une partie des périodes de cours des deux options spécifiques physique et application des mathématiques (PAM) et biologie et chimie, difficiles à dissocier de l'enseignement disciplinaire fondamental (cf. le chapitre 3.2.1 au sujet de la discussion sur le couplage de l'option spécifique au nombre de périodes dans certaines disciplines fondamentales).

Si l'on souhaite, malgré ces difficultés, procéder à une comparaison, on se limitera au nombre minimal ou moyen d'heures hebdomadaires/année dans les disciplines fondamentales. L'indication la plus précise à cet égard est sans doute le nombre minimal d'heures, qui reflète le nombre d'heures hebdomadaires/année qu'un élève doit suivre au total dans une discipline fondamentale, indépendamment du choix de l'option spécifique ou d'un profil déterminé. Au sens du RRM, le nombre minimal d'heures est plus significatif, puisque l'un des objectifs principaux du règlement est de donner aux gymnasiennes et gymnasiens une «formation générale équilibrée et cohérente» (RRM, 1995, art. 5) suffisante pour entreprendre des études supérieures. Si on examine le nombre minimal total d'heures dans les disciplines fondamentales, les gymnases de trois ans marquent la limite inférieure. Ainsi, les gymnases vaudois n'exigent que 71 heures hebdomadaires/année au minimum dans les disciplines

fondamentales, la situation est similaire dans les établissements neuchâtelois, jurassiens et de la partie francophone du canton de Berne. Le *Liceo Artistico* de Zurich, dont le cycle gymnasial est de cinq ans, se situe à l'autre extrémité de l'échelle avec 116 heures hebdomadaires/année au total. Dans les filières de maturité de quatre ans, la fourchette d'heures se situe entre 88 et 108, avec une moyenne de quelque 97 heures hebdomadaires/année. Si tous les gymnases sont pris en compte, la moyenne baisse à 94 heures hebdomadaires/année.

Toutes filières de maturité confondues, la langue première et les mathématiques se taillent la part du lion, avec plus de 15 heures hebdomadaires/année en moyenne. Viennent ensuite la deuxième et la troisième langue, pratiquement à égalité, qui totalisent chacune 12 heures hebdomadaires/année. Alors que les sciences expérimentales – physique, chimie et biologie – ainsi que la géographie comptabilisent en moyenne entre 5 et 6 heures, l'histoire représente tout de même 8 heures et la musique et/ou les arts visuels 7,3 heures. L'introduction obligatoire à l'économie et au droit, qui ne fait pas partie des disciplines fondamentales dont la note figure dans le certificat de maturité, est la moins bien lotie avec 2,4 heures hebdomadaires/année.

Exception faite des gymnases de trois ans, dont la dotation horaire se situe par nature sous la moyenne – sur laquelle ils n'ont du reste que peu d'influence en raison de leur petit nombre –, mais qui peuvent compter sur un nombre plus important d'heures dispensées au secondaire I, les différences entre les gymnases en matière de dotation horaire des disciplines fondamentales sont certes perceptibles, mais non spectaculaires.

Cette constatation se confirme lorsqu'on se concentre sur les disciplines fondamentales totalisant le plus grand nombre d'heures. Au gymnase privé *Immensee*, à Schwyz, qui propose un cycle de quatre ans, la discipline fondamentale langue première ne représente que 11,5 heures hebdomadaires/année, une situation qui peut être considérée comme un cas spécial, notamment parce que les périodes de 70 minutes ne peuvent pas être converties en unités de 45 minutes (durée habituelle) avec la précision voulue. Parmi les gymnases ordinaires, les établissements bernois Gymnase de la rue des Alpes et Gymnase français de Bienne, qui connaissent tous deux un cycle de trois ans, ont la dotation horaire la plus faible en langue première avec 12 heures hebdomadaires/année, tandis que les onze collèges genevois ont le nombre le plus élevé avec 18 heures. La majorité des autres gymnases de trois ans prévoient une dotation de 13, voire 14 heures hebdomadaires/année pour la langue première, ce qui correspond à la limite inférieure de 14 heures hebdomadaires/année dans les gymnases de quatre ans. La différence entre les dotations horaires dans les gymnases de quatre ans est donc de 4 heures hebdomadaires/année au maximum; en incluant les gymnases de trois ans, elle est de 6 heures en raison des deux gymnases bernois, et de 5 sans ces derniers.

S'agissant des mathématiques, la situation est similaire: sans tenir compte du gymnase *Immensee* (env. 11,5 heures hebdomadaires/année), le nombre minimal de périodes de mathématiques s'élève à 12 heures hebdomadaires/année pour l'ensemble des gymnases de trois ans. Dans ce cas, l'écart entre les établissements est plus faible que pour la langue première: la limite supérieure est de 17 heures hebdomadaires/année, d'où une différence maximale de 5 heures. Les filières de quatre ans réservent entre 14 et 17 heures hebdomadaires/année pour les mathématiques. Les écarts sont plus grands pour l'anglais, matière importante pour bon nombre de branches d'études supérieures et souvent considérée comme troisième langue ou proposée en tant que telle. Tandis que la plupart des gymnases de trois ans attribuent 9 heures hebdomadaires/année à l'anglais, le *Lyceum Alpinum Zuoz*, dans les Grisons, prévoit 16 heures et la *Kantonsschule Schaffhausen* 15 heures pour certains profils. Dans la majorité des écoles, s'il est choisi comme troisième langue, l'anglais est doté de 12 ou 13 heures; la moyenne pour l'ensemble des établissements est de 12 heures hebdomadaires/année.

L'étude de la dotation horaire, notamment en Suisse romande, s'avère particulièrement révéla-

trice si l'on applique la stratification de la population cible définie pour l'étude EVAMAR II (Eberle et al., 2008, p. 150s). Les cantons de Bâle-Campagne et de Genève, exclus de l'étude EVAMAR II, ont été ajoutés respectivement aux strates 4 (alémanique, grands cantons) et 6 (romand, gymnases de quatre ans). Contrairement à l'étude EVAMAR II, où elles forment une strate distincte, les écoles de maturité germanophones du canton de Berne sont considérées ici comme gymnases de quatre ans, même si cette classification n'est pas tout à fait correcte pour les raisons décrites plus haut. Cette répartition permet de dresser le tableau suivant: alors que, dans les strates attribuées à la Suisse alémanique, les heures hebdomadaires/année pour l'enseignement des disciplines fondamentales, notamment langue première et mathématiques, se situent dans la moyenne de l'ensemble des écoles, les strates romandes présentent des écarts aussi bien vers le haut que vers le bas. Dans les gymnases de trois ans, la langue première est enseignée à raison de 13,1 heures hebdomadaires/année, ce qui est nettement inférieur à la moyenne générale de 15,3 heures, tandis que les gymnases romands de quatre ans lui accordent 17,4 heures, un total supérieur à la moyenne. Ce résultat est principalement dû aux 18 heures hebdomadaires/année consacrées à la langue première dans les nombreux collèges genevois. De même, la moyenne tessinoise de 16 heures hebdomadaires/année est légèrement supérieure à la moyenne; toutefois, la pertinence de cette indication est limitée, vu l'homogénéité et la faible taille de la strate 7, qui ne comprend que le canton du Tessin. La situation est similaire pour la branche fondamentale mathématiques: la moyenne de toutes les écoles et des strates alémaniques est d'environ 15 heures hebdomadaires/année; en Suisse romande, les gymnases de trois ans se situent en deçà, avec 12 heures, et les gymnases de quatre ans dépassent la moyenne, avec 16,1 heures. Au Tessin, la dotation est également inférieure à la moyenne, avec 14 heures hebdomadaires/année. La troisième langue, qui est souvent l'anglais, est dotée de 12 heures hebdomadaires/année en moyenne; seuls les élèves des gymnases de trois ans ont moins de cours d'anglais, avec 9,1 heures hebdomadaires/année en moyenne.

Dans l'ensemble, les écarts sont relativement faibles en matière de dotation horaire – calculée en heures hebdomadaires/année – des disciplines fondamentales dans les gymnases suisses. Toutefois, en nombre d'heures absolu, 1 heure hebdomadaire/année correspond à 40 heures effectives. L'écart se creuse considérablement si l'on tient compte des différences entre le nombre de périodes que doivent suivre les élèves ayant choisi une certaine option spécifique. C'est de cette spécialisation, qui dépasse le cadre de l'enseignement général, que résultent les différences constatées sur le plan du nombre de périodes suivies par les bachelières et bacheliers avant de commencer leurs études supérieures.

Les options spécifiques (OS)

La situation est similaire pour les heures hebdomadaires/année réservées aux options spécifiques. Dans ce cas également, l'écart entre l'ensemble des gymnases n'est que de 6 heures hebdomadaires/année; la plage va de 12 heures hebdomadaires/année en Argovie à 18 heures à Bâle-Ville, où il existe toutefois des dotations différentes pour certaines écoles ou options spécifiques. Le canton de Soleure réserve également un nombre d'heures important, 17 heures hebdomadaires/année, aux options spécifiques. La moyenne pour tous les gymnases s'élève à 14,5 heures hebdomadaires/année. Il convient cependant de noter que, pour certains cantons ou établissements, où la dotation horaire varie en fonction de l'option spécifique, les heures hebdomadaires/année calculées correspondent déjà à une moyenne. C'est le cas par exemple pour le canton de Vaud, qui attribue en principe 13 heures hebdomadaires/année aux options spécifiques, sauf pour les OS latin, grec ainsi que biologie et chimie, qui ont une dotation de 14 heures. Dans le canton de Nidwald, la différenciation entre les options spécifiques se fait par établissements: 18 heures hebdomadaires/année au total pour le latin, 16 heures pour l'italien et l'espagnol et 14 heures pour les autres OS.

A l'exception de certains gymnases spécialisés en sport ou en économie, la plupart des établisse-

ments proposent au moins 4 ou 5 options spécifiques, voire plus; la moyenne se situant à plus de 7 options spécifiques. En Suisse romande, cette moyenne est pratiquement de 9 options spécifiques, en raison, d'une part, de l'offre généralement plus riche dans les gymnases francophones et du nombre important de collèges genevois, dont certains s'associent pour pouvoir proposer ensemble un choix de 11 options spécifiques. De même, l'offre tessinoise de 9 OS paraît assez élevée en comparaison avec la moyenne alémanique de 7 OS.

Disponible dans 105 gymnases sur 129, l'option spécifique espagnol est la plus répandue. Elle est talonnée par l'OS biologie et chimie (104 établissements) et les OS physique et applications des mathématiques (PAM) ainsi qu'économie et droit (103 établissements). Parmi les autres langues, l'italien (93 établissements) et le latin (90 établissements) sont les plus populaires. En revanche, les OS français et allemand existent seulement dans respectivement 24 et 17 établissements; considérées comme deuxième langue en Suisse alémanique et en Suisse romande, elles peuvent être proposées comme OS, tout en faisant partie des disciplines fondamentales. On retrouve également cette répartition de l'autre langue nationale lorsqu'on différencie les OS par région linguistique: seuls 20 établissements sur 92, en majorité alémaniques, ouvrent une OS français, mais 64 d'entre eux ont une OS italien; sur les 32 gymnases à majorité romande, 12 proposent l'allemand et 29 l'italien. Dans toutes les écoles tessinoises, l'allemand et le français existent comme option spécifique, à côté de l'espagnol et de l'anglais. Peu répandue comme OS (53 établissements), cette dernière langue est à égalité avec le grec (54 établissements).

L'option spécifique la plus rare est le russe (17 établissements). De même, l'option spécifique PPP (philosophie/pédagogie/psychologie) est seulement disponible dans 36 des 129 gymnases; totalement inexistante dans quelques petits cantons, elle est également absente de l'offre, par ailleurs plus riche, d'autres cantons tels que Bâle-Campagne, Fribourg, Genève, Neuchâtel, St-Gall, Tessin, Valais et Zurich. Les deux autres options spécifiques arts visuels et musique, qui ne correspondent pas aux types de maturité traditionnels, se retrouvent au milieu du classement, avec respectivement 92 et 81 établissements. Certains cantons ont ajouté des options au catalogue défini dans le RRM: ainsi, les lycées neuchâtelois Blaise-Cendrars et Jean-Piaget proposent la philosophie, tandis que les élèves du Lycée cantonal jurassien peuvent choisir l'OS théâtre.

La demande correspond à cette offre: comme le montre le tableau sur la sélection des OS en 2011, les langues modernes viennent en tête du palmarès, puisqu'elles ont été choisies en OS par près d'un quart des élèves (23,8 %). Viennent ensuite les options spécifiques économie et droit (22,2 % des gymnasiennes et gymnasiens) ainsi que biologie et chimie (19 %) (Office fédéral de la statistique, 2012a). L'OS physique et applications des mathématiques récolte moins de suffrages, 10 % des élèves, mais tout de même 17,1 % des jeunes hommes, ce qui permet de la classer au hit-parade des options les plus prisées (cf. le chapitre 3.2.2 sur le choix sexospécifique des OS).

Ces résultats montrent que le choix des options spécifiques continue à suivre la tendance décrite en 2005 déjà par Ramseier et al. (p. 56 à 58) dans le rapport final sur EVAMAR I, bien que cette analyse eût été réalisée à l'échelle des cantons et non des établissements. Les options spécifiques les plus répandues sont toujours le latin, l'italien et l'espagnol pour les langues et les OS physique et applications des mathématiques ainsi que biologie et chimie pour les matières non linguistiques. Manifestement, le taux d'acceptation de l'OS PPP, relativement récente, stagne toujours. Pour les auteurs, l'offre relativement limitée pour les deuxièmes langues allemand et français, ainsi que pour l'anglais, est due à la petite taille de certains établissements et au fait que ces branches sont en même temps des disciplines fondamentales (*ibidem*, p. 57). Depuis 2005, la situation a changé: l'une des raisons du faible engouement pour l'OS anglais est certainement la possibilité de passer une maturité bilingue allemand-anglais, désormais disponible dans de nombreux établissements alémaniques.

Les options complémentaires (OC)

Le RRM prévoit un choix d'options complémentaires nettement plus vaste que pour les options spécifiques. A l'exception de quelques écoles (privées) spécialisées, même les petits établissements et les petits cantons proposent au moins 5 ou 6 options complémentaires, mais la plupart en proposent davantage. Parmi les 129 établissements, plus de deux tiers offrent un choix de 12 ou plus sur les 14 OC définies, et dans un tiers des gymnases, l'ensemble des OC est disponible. Comme pour les options spécifiques, l'offre est plus importante dans les cantons ou établissements francophones et italophones que dans la partie alémanique. Dans la plupart des cas, l'option complémentaire est dotée de 3 ou 4 heures hebdomadaires/année, certains cantons prévoyant 5 ou 6 heures, ce qui donne une moyenne de 4,2 heures hebdomadaires/année.

Les options complémentaires les plus fréquentes sont l'histoire et la géographie (dans 122 établissements) ainsi que le sport (119 établissements). Bon nombre de gymnases proposent également la biologie (115 établissements), la chimie (114 établissements) et l'informatique (112 établissements). Bien qu'elle ne soit une discipline RRM que depuis 2007, l'informatique s'est assez rapidement imposée comme option complémentaire. Les différences entre les régions linguistiques sont minimes, étant donné que ces six OC les plus fréquentes sont disponibles dans tous les établissements de Suisse romande et du Tessin. Si l'informatique, par exemple, fait partie des OC dans 112 des 129 gymnases suisses, 17 établissements alémaniques ne la proposent pas, ou, plus précisément, ne la proposaient pas en 2011/2012.

Les branches les moins répandues sont l'enseignement religieux (80 établissements) et la pédagogie/psychologie (76 établissements). Le cas de l'OC pédagogie/psychologie rappelle celui de l'OS philosophie/pédagogie/psychologie, également peu fréquente. L'OC pédagogie/psychologie est proposée dans tous les gymnases tessinois, tandis qu'en Suisse romande, elle ne l'est que dans 7 gymnases sur 32, tous situés dans des cantons bilingues dans lesquels on trouve également des gymnases germanophones. Les établissements francophones des cantons de Berne (2), Fribourg (2) et Valais (3) ont inscrit cette option au programme; en revanche, elle n'est pas enseignée du tout dans les cantons purement francophones de Genève, du Jura, de Neuchâtel et de Vaud. L'hypothèse naturelle que l'absence de l'OS PPP pourrait être compensée par une OC pédagogie/psychologie ne se confirme pas. En effet, certains établissements ne proposent aucune de ces options, d'autres enseignent les deux, d'autres encore offrent soit l'OC, soit l'OS; aucune tendance n'est identifiable.

Les branches facultatives

Contrairement aux options complémentaires, l'offre de branches facultatives est entièrement à la discrétion des établissements. La liste contient des branches facultatives proposées par les différents établissements en 2011/2012. Il ne s'agit que d'un instantané de la situation, puisque chaque établissement fixe son choix de branches d'année en année, en fonction de ses ressources. Ce relevé montre la diversité et la créativité des propositions parmi lesquelles les élèves peuvent choisir, en fonction de leurs intérêts, le cours facultatif qu'ils suivront en plus de l'enseignement obligatoire. Presque tous les établissements offrent des cours de langues, soit en guise de préparation à un certificat spécifique (ces cours sont mentionnés plus bas, sous le titre *Les offres spéciales*), soit sous forme d'approfondissement ou d'extension du programme scolaire existant. Ainsi, à l'*Alte Kantonsschule Aarau*, l'élève a le choix entre le grec, le russe, l'hébreu, l'arabe et le chinois; la *Kantonsschule Wil* et la *Kantonsschule Hohe Promenade* proposent des cours de conversation en français. Très bien représentées parmi les options complémentaires, les sciences expérimentales sont non pas des branches facultatives proprement dites, mais plutôt des cours d'appui, notamment en mathématiques, ou de spécialisation, par exemple en électronique, en astronomie ou en terrariophilie.

De nombreux établissements espèrent répondre aux intérêts spécifiques des élèves en propo-

sant des activités sportives ou musicales – volleyball, danse, groupe de trompettistes, atelier de rock, etc. – comme branches facultatives. De même, les cours du domaine des TIC et de l'informatique satisfont aux attentes les plus diverses, l'offre allant de la dactylographie à la robotique, en passant par la programmation. Enfin, on peut également suivre des cours qui ne sont pas du tout prévus dans le cursus scolaire habituel, tels que la photographie, le training autogène ou le théâtre.

L'enseignement par immersion

Dans la plupart des cas, mis à part quelques établissements pratiquant l'enseignement par immersion pour certaines options complémentaires ou branches facultatives, généralement en anglais, ce type d'enseignement fait partie des cursus menant à la maturité bilingue proposée par un nombre toujours croissant d'établissements. L'étude d'Elmiger (2008) montre que la maturité bilingue est un modèle qui a rencontré en Suisse un succès sans pareil. Cette formule est très appréciée aussi bien par les enseignantes et enseignants que par les élèves qui l'ont choisie. Désormais très répandue, l'immersion comme moyen d'apprendre une langue et, avec elle, le plurilinguisme sont également des enjeux politiques. Pour cette raison, il est intéressant d'examiner la situation dans les différentes régions linguistiques. Canton italophone, le Tessin ne propose pas de filière de maturité bilingue. Dans les autres régions, les établissements à maturité bilingue se répartissent comme suit (en 2011/2012): les 92 établissements germanophones ont mis en place au total 44 filières de maturité bilingue allemand-anglais et 13 filières allemand-français, tandis que les élèves francophones peuvent passer une maturité bilingue français-allemand dans 16 et une maturité français-anglais dans 4 des 32 gymnases que compte la Suisse romande.

En Suisse alémanique, la maturité bilingue allemand-anglais vient clairement en tête; la combinaison allemand-français est néanmoins proposée par un ou deux établissements dans la plupart des plus grands cantons. Le canton des Grisons ne prévoit pas de maturité bilingue avec l'anglais ou le français, mais, pour des raisons évidentes, certains établissements ont un programme italien-allemand ou romanche-allemand ou vice-versa, la langue première variant en fonction de la région. Les cantons bilingues de Berne et de Fribourg ont des établissements entièrement bilingues, certains avec des classes parallèles, d'autres avec des classes mixtes. Dans ces cas, l'enseignement par immersion se fait directement dans un environnement plurilingue, dans des conditions difficilement comparables à celles de l'enseignement bilingue des cantons qui se situent plus à l'Est du pays. Dans l'ensemble, les établissements romands ont plutôt tendance à privilégier l'allemand comme langue d'immersion et non l'anglais, qui n'est proposé que dans quelques-uns. Ces chiffres confirment le constat d'Elmiger (2008), qui rappelle *«le souhait [du législateur] de donner la priorité aux langues nationales»* (p. 7), tout en analysant les raisons pour lesquelles les cantons et les écoles privilégient l'anglais (p. 26 à 28). Depuis la parution de son étude, cette tendance s'est confirmée. Le nombre de maturités bilingues a augmenté; simultanément, la préférence souvent unilatérale donnée à une langue déterminée s'est consolidée (cf. le chapitre 3.2.3 sur le débat à ce sujet).

Les cours d'informatique

L'inscription de l'informatique dans la liste des options complémentaires en 2007 a été déterminante pour l'offre de cours dans ce domaine. Depuis cette date, l'informatique figure en bonne place parmi les options complémentaires: en 2011/2012, elle était proposée dans 112 des 129 gymnases. En outre, elle fait souvent partie à la fois des cours obligatoires et des branches facultatives. La matière enseignée dans le cadre de l'informatique varie fortement: on peut cependant distinguer deux tendances principales: d'une part les TIC, autrement dit, des connaissances d'utilisateur indispensables pour l'utilisation autonome d'un ordinateur et, d'autre part, l'informatique en tant que science.

La plupart des cours proposés dans les écoles font partie de la catégorie des TIC; ce sont l'apprentissage de la dactylographie (souvent au secondaire inférieur), la maîtrise de programmes de traitement de texte et autres logiciels standard ainsi que l'utilisation efficiente et responsable de l'Internet. La science informatique, quant à elle, est tout au plus abordée dans certaines branches facultatives, donc sur une base volontaire, par exemple dans des cours de programmation, de langages informatiques, etc. L'utilisation à bon escient d'un ordinateur et la familiarisation des élèves avec cet outil semblent être prioritaires, voire indispensables à maints égards, comme le montre la création de classes équipées d'ordinateurs portables où les élèves organisent leurs apprentissages principalement à l'aide des médias électroniques. Cette évolution montre que le but visé par la création de l'option complémentaire informatique, à savoir le renforcement de l'informatique à titre de discipline scientifique ou de branche MINT, n'a été que partiellement atteint. Dans les établissements ou les cantons, l'informatique est plus souvent utilisée pour la transmission d'autres compétences que celles souhaitées par ses promoteurs (cf. chap. 3.2.3).

L'enseignement de compétences transversales

Les gymnases ont pris l'habitude de développer les compétences transversales également en dehors de l'enseignement ordinaire, notamment pendant les semaines thématiques ou «de projet» instituées dans certains établissements autour d'un domaine particulier, par exemple l'économie, la technique ou l'écologie. Ces semaines offrent la possibilité d'explorer des formes d'enseignement et d'apprentissage non conventionnelles, en dehors de la classe régulière, et qui permettent un accès transversal et interdisciplinaire à la matière. La mise en œuvre de ce concept didactique dépend en très grande partie de l'établissement et de son corps enseignant. Outre ces activités élémentaires de développement de compétences transversales, plusieurs établissements ont élaboré des stratégies spéciales qui misent principalement sur l'autonomie d'apprentissage des élèves. Certaines de ces stratégies sont encore en phase d'essai et d'évaluation. Le programme *Matura KiK* de la *Kantonsschule Romanshorn – KiK* signifiant *Kompetenzen im Kontext* – prévoit que les élèves se concentrent chaque trimestre sur certains projets faisant appel à plusieurs disciplines scolaires, afin que de développer des compétences transversales attestées par des épreuves et destinées à renforcer leur aptitude aux études supérieures.

Les expériences réalisées dans plusieurs établissements, telles que l'enseignement libre ou l'apprentissage autodirigé, ont un but similaire. En coopération avec l'*Institut für Erziehungswissenschaft* (auparavant: *Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik*) de l'Université de Zurich, le canton de Zurich a lancé un projet visant la mise en place de l'apprentissage autodirigé (SOL/PAA) dans tous les gymnases zurichois. Les concepts élaborés par les divers établissements sont déjà en cours de réalisation et d'évaluation. La comparaison des différentes approches entre elles et avec les offres existantes de développement des compétences transversales révèle que la plupart des établissements ont très bien réussi à intégrer les unités d'apprentissage autodirigé dans le cursus existant. Manifestement, bon nombre d'entre eux tenaient à conserver l'organisation actuelle et à permettre l'apprentissage autodirigé également dans les structures traditionnelles, telles que les cours réguliers, les semaines thématiques ou le travail à domicile. Dans certains gymnases, on observe que les offres existantes sont même supplantées par l'apprentissage autodirigé. La *Kantonsschule Oerlikon*, par exemple, a complètement intégré la semaine dédiée jusqu'alors au travail interdisciplinaire (INDIAWO) dans son programme d'apprentissage autodirigé; de même, à la *Kantonsschule Zürcher Oberland*, le semestre d'apprentissage libre fait désormais partie de l'apprentissage autodirigé.

L'encouragement, par la voie réglementaire, de l'enseignement de compétences transversales ou du travail interdisciplinaire semble toutefois être une option prometteuse. Ainsi, le canton de St-Gall a augmenté la dotation horaire pour les sciences expérimentales, afin de permettre l'in-

tégration de travaux interdisciplinaires ou orientés projet; le canton de Berne a décidé de lancer, lui aussi, des modules pilote d'apprentissage autodirigé dès le mois d'août 2012.

Les offres spéciales

C'est par son offre de cours spéciaux qu'un établissement peut se démarquer le plus facilement de ses concurrents, en se donnant un profil particulier. Outre le choix d'options spécifiques et d'autres facteurs décisifs liés au parcours scolaire, les cours spéciaux montrent quels talents et intérêts l'établissement souhaite promouvoir en plus des disciplines gymnasiales proprement dites. A cet égard, les certificats de langue occupent une place de choix. Proposés principalement sous forme de branche facultative, ils sont devenus, ces dernières années, une qualification supplémentaire acquise, en plus de la maturité, par un nombre croissant de gymnasiennes et gymnasiens. Ils ne font toutefois pas l'unanimité, puisque ces certificats sont considérés comme une forme de standardisation internationale, voire une concurrence par rapport aux standards de qualification nationaux dont la maturité est l'expression (cf. le chapitre 3.2.3 sur le débat à ce sujet). D'autres cours spéciaux sont plutôt conçus comme une aide en vue des études supérieures futures, par exemple la préparation au test de médecine AMS proposée par l'*Alte Kantonsschule Aarau* ou par certains gymnases saint-gallois, ou encore la préparation au test de comptabilité de l'Université de Saint-Gall qui peut être suivie à la *Kantonsschule Romanshorn*, à la *Kantonsschule Heerbrugg* et à la *Kantonsschule Sargans*.

Certains établissements encouragent les élèves particulièrement doués dans les domaines scientifique, musical ou sportif; d'autres ont mis en place des cours d'appui pour les élèves qui ont des lacunes dans certaines disciplines, par exemple des devoirs surveillés ou un système de tutorat par des élèves plus âgés. Les offres les plus populaires dans cette catégorie sont sans doute les séjours linguistiques qui, tout comme les mesures de promotion des jeunes talents, permettent de se faire une idée de la culture scolaire.

Le taux d'entrées dans les hautes écoles universitaires

Le taux d'entrées mesure la proportion de personnes par rapport à la population résidante permanente qui, pendant un semestre d'automne donné, se sont immatriculées pour la première fois dans une filière d'études déterminée. En 2011, à l'échelle de la Suisse, 19,9 % des personnes se sont inscrites à une haute école universitaire en filière licence/diplôme ou bachelor. Ce nombre correspond à peu près au taux de maturités de 20 %, bien que seuls 39 % des nouveaux bacheliers et bachelières aient entamé des études universitaires l'année même de l'obtention de leur certificat de maturité gymnasiale suisse et que le taux de passages du gymnase suisse aux études supérieures ne soit que de 76 % sur plusieurs années. Ces différences sont dues au fait que le taux d'entrées tient également compte des étudiantes et étudiants étrangers (OFS, 2013b, p. 6). Indépendamment de ces statistiques, le taux d'entrées, tout comme le taux de maturités auquel il est lié, varie d'un canton à l'autre. Ainsi, les cantons de Bâle-Ville et de Genève figurent en tête du palmarès avec respectivement 25,6 % et 25 %, tandis que le taux le plus bas (10,1 % dans les deux cas) est enregistré dans les cantons de Glaris et de Thurgovie (OFS, 2012b).

Alors que le taux d'entrées dans les hautes écoles universitaires est resté relativement stable au cours de ces dernières années, le taux d'entrées dans les hautes écoles en général a, quant à lui, fortement augmenté. L'Office fédéral de la statistique constate à ce sujet: *«Depuis 1997, le taux d'entrées dans les hautes écoles suisses a augmenté d'environ 14 % pour atteindre 36,5 % en 2011. Cette hausse est essentiellement due à l'intégration des HES et des HEP dans le système des hautes écoles suisses. En effet, de 1997 à 2011, le taux d'entrées dans les HES/HEP a augmenté de 14,1 %»* (Office fédéral de la statistique: *Parcours et transitions – Taux d'entrées HE*, consulté à l'adresse http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404103.4064.html?open=9#9 le 1.9.2012). On peut encore s'attendre à une légère augmentation de ces taux à l'avenir.

Les particularités

Tout comme la catégorie Informations sur le canton, cette rubrique dévoile quelques détails sur l'environnement et les conditions particulières qui sont le propre de chaque établissement. Elle comprend des indications tant sur les particularités des différents gymnases à titre d'institutions de formation que sur les établissements concurrents du secteur privé. En ce sens, elle fournit des informations dignes d'intérêt, tout en faisant le lien avec ce que nous affirmions au début de ce chapitre: le facteur le plus important pour l'organisation des gymnases, c'est le canton.

3 LA DIMENSION DISCURSIVE: LE DÉBAT SUR LA POLITIQUE ÉDUCATIVE

L'hétérogénéité des systèmes scolaires à l'échelon cantonal se reflète dans la diversité et la disparité des opinions émises au sein des milieux intéressés et par toutes les personnes concernées par la formation gymnasiale. Bien que les discussions s'attachent généralement aux détails ou aux modalités de mise en œuvre concrète de la politique éducative dans les écoles, il est néanmoins possible d'identifier les structures et les points clés au centre des études scientifiques et du débat public.

Ce chapitre analyse les opinions exprimées dans les milieux scientifiques et dans le débat public de ces dernières années sur la situation dans les gymnases suisses. Il propose une évaluation systématique de ces contributions, notamment scientifiques, sous l'angle des perspectives, des arguments et des recommandations qu'elles présentent, afin d'obtenir un tableau synoptique des enjeux de la formation gymnasiale ainsi que des solutions et des mesures proposées, dans le but de recenser les domaines où un besoin de réformes est identifié. En outre, les auteurs montrent quelles sont les solutions préconisées et par qui, les argumentaires mis en avant et l'image idéale du gymnase sous-jacente.

3.1 Les protagonistes du débat

3.1.1 Etudes scientifiques et rapports d'experts

En Suisse, deux études majeures, EVAMAR I (Ramseier et al., 2004) et EVAMAR II (Eberle et al., 2008), ont été menées en 2001 et 2005 sur mandat de la Confédération (SER) et des cantons (CDIP), afin d'évaluer la réforme de la maturité (RRM 95) à l'échelle nationale et de déterminer si des corrections étaient requises. *«Le rôle d'EVAMAR est de rassembler à l'intention des instances politiques fédérales et cantonales des connaissances solides sur la base desquelles elles puissent faire évoluer si nécessaire la formation gymnasiale»* (CDIP, s.d.).

Réalisée entre 2002 et 2004, la première phase d'évaluation EVAMAR I avait pour but *«d'examiner le degré de réalisation de la réforme dans les cantons et les établissements, ainsi que ses effets sur la réussite au terme de la formation»* (OFES & CDIP, 2002). Elle comprenait trois sous-projets largement indépendants. Le premier, intitulé *Parcours et réussite*, a étudié la nouvelle offre de combinaisons de disciplines eu égard aux nouveaux profils de formation proposés. Le deuxième point fort, intitulé *Objectifs pédagogiques transversaux*, a analysé la mise en pratique de la nouvelle approche interdisciplinaire, par exemple le regroupement de disciplines individuelles avec une évaluation unique. Enfin, le troisième thème, *Organisation des écoles et évolution*, était consacré aux aspects organisationnels de la réforme (OFES & CDIP, 2002; Ramseier et al., 2005, p. 7 à 15). Chacun de ces sous-projets reposait sur une démarche empirique: la population étudiée comprenait l'ensemble des gymnases reconnus en Suisse dans lesquels les élèves pouvaient obtenir en 2003 leur certificat de maturité selon les nouvelles modalités (Ramseier et al. 2005, p. 40s). Au total, 21 000 élèves, 2300 enseignantes et enseignants, la totalité des directions d'établissements et tous les responsables cantonaux ont été interrogés (CDIP & SER, 2005).

EVAMAR I dresse un bilan globalement positif de la réforme (CDIP & SER, 2005; Ramseier et al., 2005, p. 15). Pour les auteurs de l'étude, les principales réussites sont la prise en compte des intérêts individuels des élèves grâce aux options spécifiques et complémentaires, ainsi que le travail de maturité, qui favorise le travail interdisciplinaire et l'autonomie. La maturité nécessaire aux études supérieures est atteinte. Toutefois, la mise en place de la nouvelle organisation n'a pas été simple et certaines lacunes sont encore signalées; les auteurs considèrent que le processus

de réforme n'est pas encore terminé (Ramseier et al., 2005, p. 15s). Le bilan global positif de la réforme (RRM) est souligné dans un communiqué de presse commun de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et du Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER), qui concluent: *«Pas de raison de changer de cap»* (CDIP & SER, 2005).

Néanmoins, une révision dite partielle du RRM a été lancée en 2007, à l'initiative de la CDGS et de la SSPES, qui ont élaboré une motion de révision concrète du nouveau règlement RRM. Ces deux organisations demandent, notamment, un cycle gymnasial d'une durée minimale de quatre ans, la dissolution des disciplines génériques en disciplines individuelles et la prise en compte du travail de maturité dans la note de maturité (Dreyer, 2005, p. 10 à 12). Un groupe de travail créé par le SER et la CDIP, formé de représentants de différentes associations et des cantons, a repris une grande partie de ces propositions. Dans son rapport, il a recommandé une révision partielle du RRM, acceptée par la CDIP et par le Conseil fédéral en juin 2007. Depuis lors, les disciplines scientifiques telles que la biologie, la chimie et la physique, ainsi que la géographie et l'histoire font chacune l'objet d'une note distincte, l'introduction à l'économie et au droit est considérée comme une discipline obligatoire, mais ne comptant pas dans la note de maturité, la note du travail de maturité est comptée dans la note de maturité et l'informatique est inscrite dans la liste des options complémentaires. A cela s'ajoutent quelques autres modifications (Communiqué, 2007, p. 22s; CDIP, 5.12.2006). Le Département fédéral de l'intérieur (DFI) et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ont expressément renoncé à des réformes supplémentaires, souhaitant attendre les résultats de la deuxième phase d'évaluation avant d'envisager une révision complète du règlement (CDIP & DFI, 27.6.2007).

La deuxième phase de l'étude (EVAMAR II), menée entre 2005 et 2008, portait sur d'autres aspects de la formation gymnasiale: elle a évalué le niveau de formation des élèves à la fin du gymnase et analysé les travaux de maturité ainsi que les examens écrits. EVAMAR II a mis l'accent non pas sur l'interrogation directe des personnes concernées, mais sur un relevé objectif des connaissances et compétences des élèves ainsi que des exigences formulées à leur égard. L'étude avait pour but de *«vérifier si leurs connaissances et capacités correspondent aux exigences actuelles des universités suisses dans les différentes branches d'études»* (SER & CDIP, 2006). EVAMAR II comportait quatre sous-projets: dans un premier temps, la *«maturité nécessaire aux études supérieures»* ou *«aptitude à entreprendre des études académiques»* a été examinée du point de vue des universités (sous-projet A), et les résultats inscrits dans une grille de compétences spécifique à chaque discipline (sous-projet B). Sur la base de ces travaux, les auteurs ont développé des tests pour la langue première, les mathématiques et la biologie et les ont soumis à un échantillon représentatif de 3773 élèves, dont certains ont également participé à un test général de l'aptitude aux études (sous-projet C). Parallèlement, le sous-projet D a analysé les examens de maturité écrits de tous les cantons dans trois disciplines (langue première, mathématiques et biologie) sous l'angle des exigences spécifiques et cognitives et examiné plus de 400 travaux de maturité en fonction de critères qualitatifs, tels que les éléments de propédeutique scientifique (Eberle et al., 2008, p. 26 à 31).

Selon Eberle et al. (2008), l'étude EVAMAR II permet de conclure que *«le niveau de formation des élèves peut [...] être qualifié de satisfaisant dans les gymnases suisses»* (p. 183). Les auteurs ont cependant constaté d'importants écarts entre les résultats des différents élèves, des différentes classes et des groupes d'options spécifiques. Dans ce dernier cas, les élèves (relativement peu nombreux) ayant choisi l'OS langues anciennes ont globalement obtenu les meilleurs résultats. Il existe également d'autres spécificités structurelles: les élèves qui ont suivi une voie gymnasiale longue ou un cycle de quatre ans obtiennent de meilleurs résultats que ceux d'une voie gymnasiale courte ou d'un cycle de trois ans; de même, les résultats sont plutôt meilleurs pour le tiers de cantons à taux de maturités bas que pour le tiers à taux de maturités élevé. Il apparaît que, même

si l'aptitude générale à entreprendre des études académiques leur est attestée, certains gymnasiens ou certaines gymnasiennes ne possèdent pas toutes les compétences requises, comme le montrent notamment les résultats en langue première et en mathématiques (Eberle et al., 2008, p. 19s, 372 à 379).

En 2005 déjà, le Comité de la CDIP avait chargé la Plate-forme Gymnase (PGYM) d'élaborer, à l'attention des autorités politiques, des recommandations relatives au développement futur du gymnase, en se basant sur les rapports d'experts existants (notamment EVAMAR II) et les expériences pratiques. La PGYM est un groupe de travail non permanent, formé de représentants des gymnases, des cantons et des universités ainsi que d'autres spécialistes (CDIP, s.d.). Elle a constitué quatre groupes de travail spécialisés, dont chacun s'est penché sur un thème. La PGYM a présenté son rapport en 2008, avec des analyses et des recommandations sur les quatre thèmes suivants: la transition entre le degré secondaire I et le degré secondaire II (gymnase), le passage du gymnase aux hautes écoles, le rôle du gymnase comme vecteur de l'éducation au sein du degré secondaire II, et les standards de formation et les résultats d'EVAMAR II. Dans son rapport, la PGYM présente l'état des lieux et les recommandations de chaque groupe de travail, puis livre ses conclusions à la lumière du rapport succinct sur l'étude EVAMAR II qui venait d'être publiée. La PGYM estime qu'*«après des enquêtes complémentaires, il faudra quand même procéder à un réexamen minutieux du RRM de 1995 et plus particulièrement aussi du plan d'études cadre pour les écoles de maturité, initiatives qui déboucheront finalement sur une révision totale de ce règlement fondamental»* (Plate-forme, 2008, p. 77).

En 2008 paraissait également une étude sur la qualité des gymnases suisses *(Die Qualität der Schweizer Gymnasien)*, rédigée par Jürgen Oelkers sur mandat de la *Bildungsdirektion Zürich*, dans le but d'analyser la situation et de décrire les objectifs de développement de la filière gymnasiale à Zurich en tenant compte des écoles de culture générale et du degré diplôme (Oelkers, 2008, p. 9). Cette étude se fonde sur une analyse des rapports d'experts, des études internationales et des règlements sur la politique de formation disponibles à l'époque, mais ne prend pas en compte les résultats d'EVAMAR II. Partant d'une comparaison de l'évolution des systèmes scolaires européens (chapitre 2) et de la situation en Suisse après l'entrée en vigueur du RRM (chapitre 3), le rapport d'Oelkers se concentre sur les écoles du degré secondaire II à Zurich (chapitre 4). Au chapitre 5, consacré à l'analyse finale et aux recommandations, Oelkers prend position sur l'évolution systémique, les profils de formation et les options spécifiques, les filières non gymnasiales et divers autres thèmes. Il propose également des voies possibles et des mesures pour le développement des écoles du degré secondaire II à Zurich, en citant à titre d'exemple des gymnases d'autres cantons. Il dresse le bilan général suivant: *«Je pense que, de manière générale, les problèmes se situent au niveau du développement d'un système différencié dans le contexte européen ainsi que par rapport à l'aptitude générale aux études et, partant, au passage à l'université»* (Oelkers, 2008, p. 171, trad. libre).

Outre ces expertises, qui étudient directement la place et le rôle du gymnase au sein du système éducatif, plusieurs autres études ont été menées, dont certaines se concentrent sur des problématiques spécifiques du gymnase, qu'elles examinent en profondeur, tandis que d'autres observent le paysage suisse de la formation, afin d'en dresser le panorama. L'étude *Le passage aux études supérieures II*, publiée en 2006, traite de la transition entre le gymnase et l'université ou les hautes écoles. Fruit d'une collaboration entre la CDGS et la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS), cette étude entend déterminer si le gymnase prépare convenablement les élèves aux études supérieures, *«afin de disposer d'une base d'information en vue de l'optimisation de l'interface gymnase–haute école»* (Université de Zurich, 17.1.2011). Comme dans l'étude précédente *Le passage aux études supérieures I*, datant de 2001/2002, les auteurs ont également interrogé, au cours du semestre d'hiver 2004/2005, les étudiantes et étudiants du 3e semestre sur la qualité et l'adéquation de la préparation reçue au gymnase en vue de leurs études supérieures.

Etant donné que ces enquêtes ont eu lieu peu avant ou après l'introduction du RRM, leurs résultats permettent également de comparer l'ancien et le nouveau régime du point de vue de l'aptitude aux études (Notter & Arnold, 2006, p. 12s; cf. Notter & Arnold, 2003, p. 7s). L'une des principales constatations de la deuxième étude est le fait que *«dans l'ensemble, les gymnases semblent toujours réussir bien, sous le nouveau régime de la maturité, à donner à leurs élèves une culture générale large tout en leur transmettant des connaissances spécifiques les préparant à leurs études universitaires»* (Notter & Arnold, 2006, p. 7).

Le groupe de travail HSGYM, formé à l'initiative de la *Zürcher Schulleiterkonferenz* (SLK) et des directeurs des deux hautes écoles zurichoises, s'est également penché sur cette question. Malgré son ancrage local, son projet *Hochschule und Gymnasium* a suscité un vif intérêt. Il avait pour but d'instaurer un dialogue permanent entre les gymnases et les hautes écoles, *«afin de promouvoir la compréhension mutuelle et de lancer des mesures concrètes pour améliorer la transition»* (HSGYM, 2008, p. 32s). En 2006, 25 groupes spécialisés se sont formés pour représenter les différentes disciplines gymnasiales et diverses autres branches universitaires. Ils sont constitués, en règle générale, de quatre personnes, dont deux sont issues des hautes écoles et deux du gymnase. Après avoir discuté des problèmes spécifiques des branches et des compétences requises à la fin du gymnase, chaque groupe a formulé dans un document de 200 pages (ETH, 31.10.2011; HSGYM, 2008, p. 32s) des recommandations très concrètes pour faciliter le passage aux études supérieures. Il appartient aux gymnases ou aux écoles supérieures de mettre ces recommandations en œuvre. Ce dialogue se poursuit dans les groupes spécialisés, lors de la conférence annuelle *Konferenz an der Schnittstelle* et de manifestations plénières transdisciplinaires.

Le livre blanc *Une éducation pour la Suisse du futur*, publié par les Académies suisses des sciences, propose quant à lui un tour d'horizon visionnaire de l'ensemble du paysage de la formation en Suisse. Partant d'un cadre politico-économique en constante évolution – mondialisation, économisation, virtualisation de la société –, les auteurs élaborent, sur une quarantaine de pages, un scénario pour l'année 2030, misant sur une formation universelle, transgénérationnelle, se poursuivant tout au long de la vie. Une feuille de route présente les mesures politiques concrètes et les processus de décision permettant de simplifier les structures du système éducatif suisse et de lui donner une orientation internationale (Académies des sciences, 2009, p. 4, 36).

A l'inverse, le rapport *L'éducation en Suisse* se fonde non pas sur une approche normative, mais sur une analyse circonstanciée de la situation actuelle. Rédigé par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) sur mandat de la Confédération (DFE, DFI) et des cantons (CDIP), *«il s'adresse en priorité aux autorités responsables du pilotage du système éducatif auxquelles il fournit, pour étayer leurs décisions politiques, des données empiriques et tenant pleinement compte de la complexité du système suisse de formation»* (CSRE, 2010, p. 6) et s'inscrit dans le projet Monitorage de l'éducation en Suisse. Le système éducatif est analysé selon les critères d'efficacité, d'efficience et d'équité, sur la base de données statistiques, d'informations provenant de l'administration de l'éducation et de constats issus de la recherche en éducation (CSRE, 2010, p. 11).

3.1.2 Public et groupes d'intérêt

Dans le débat public sur les gymnases suisses, les personnes en contact direct avec l'école au quotidien font tout naturellement partie des voix les plus importantes. Les enseignantes et enseignants des gymnases sont regroupés au sein de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES), fondée en 1860, dont les missions principales sont le développement et la coordination de l'enseignement secondaire et la défense des intérêts du corps enseignant (SSPES, 2007, art. 2). La SSPES défend ses positions au sein de différents organismes et commissions, tels que la Commission suisse de maturité (CSM), la Commission Gymnase-Université (CGU) ou, par le passé, la Plate-forme Gymnase.

Par ailleurs, elle présente et publie ses opinions régulièrement dans sa revue G*ymnasium Helveticum*, qui paraît 5 ou 6 fois par an. Disponible en ligne, ce magazine aborde différents thèmes, par exemple le concept de compétence, le RRM ou l'informatique dans l'enseignement. Il informe sur les études qui viennent de paraître et les nouvelles tendances, publie des articles de personnes actives dans l'enseignement, la recherche ou la politique éducative ainsi que des interviews avec des décideurs politiques. Il offre une plateforme d'échange et de réseautage, permettant la discussion sur les problèmes les plus urgents du point de vue du corps enseignant et sur les solutions préconisées pour le gymnase.

L'association syndicale faîtière *Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer* (LCH) joue un rôle similaire pour les enseignantes et enseignants de tous les niveaux scolaires en Suisse allemande. Afin de défendre les intérêts de ses membres, elle s'engage pour de bonnes conditions de travail et la bonne réputation des enseignantes et enseignants, elle représente leurs intérêts au sein des commissions et des groupes de travail et définit dans son code de déontologie les exigences de base de l'exercice de la profession. Fondée en 1849 sous l'appellation *Schweizerischer Lehrerverein*, l'association faîtière des enseignantes et enseignants compte 50 000 membres, ce qui en fait l'une des plus grandes associations de travailleurs de Suisse (LCH, s.d., p. 2). Le LCH possède un service pédagogique, une commission de déontologie et une commission pédagogique ainsi que divers groupes de travail. Sa revue professionnelle *Bildung Schweiz* paraît tous les mois. On y trouve des rapports à orientation pédagogique, des informations sur les projets, des articles sur des thèmes politiques ainsi que des renseignements, des offres de réseautage et des annonces pour les enseignantes et enseignants de toutes les filières et de tous les niveaux. L'association publie, à intervalles irréguliers, des cahiers spéciaux consacrés à un thème d'actualité.

La Conférence des directrices et directeurs de gymnases suisses (CDGS) représente les intérêts des gymnases en particulier, à l'échelon national et intercantonal. Elle regroupe les responsables des gymnases reconnus par la Confédération et les cantons, des écoles de maturité pour adultes et des écoles suisses à l'étranger. La CDGS a pour objectif «*la promotion de l'enseignement gymnasial en Suisse. Elle veut promouvoir l'échange d'idées et l'information de ses membres dans les domaines de la formation gymnasiale, du développement des établissements, de l'éducation et de la direction des établissements*» (CDGS, s.d.). Dans ce but, elle participe à différentes commissions de la CDIP et du DFI. La CDGS énonce des positions claires et formule des exigences précises, notamment sur son site Web et dans ses *Postulats pour le gymnase*, par exemple concernant l'accès aux universités sans examen d'admission. Elle explique également sa vision de la formation et décrit l'importance et le rôle du gymnase dans cette optique (cf. http://www.ksgr-cdgs.ch). La CDGS publie en outre sur son site Web des documents sur ses assemblées et ses différentes journées de travail, avec des exposés et des réflexions sur des thèmes importants, ainsi que ses prises de position sur certaines consultations récentes (cf. http://www.ksgr-cdgs.ch).

Les hautes écoles disposent d'un organisme similaire, la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS), formée des recteurs et présidents des dix universités cantonales ainsi que des deux EPF. La CRUS entend encourager les actions communes des universités suisses et défendre leurs intérêts. Elle soutient la coordination et la coopération dans l'enseignement, la recherche et les prestations de services et contribue à garantir la formation et la science (CRUS, 2000, art. 3). Elle assume cette mission auprès des autorités, de l'économie et du public suisse, tout en renforçant son engagement sur la scène internationale. Les douze membres de la CRUS avec droit de vote se réunissent généralement six fois par an en assemblée plénière, afin de débattre de thèmes tels que la planification stratégique, l'assurance de la qualité et l'accréditation, les modalités d'admission et les relations internationales (CRUS, 2012). Elle désigne des délégations et des directions de programmes pour certains thèmes clés, chargées de maintenir le contact et les échanges avec les groupes de travail et les commissions correspondantes. Les positions, les planifications et les

prises de position de la CRUS sont disponibles en ligne (http://www.crus.ch).

D'autres voix, moins connues, mais non moins perceptibles, se font entendre dans différents rapports ou par le biais d'organismes, d'associations ou de médias qui font partie du système éducatif suisse ou participent au débat sur l'organisation du gymnase, par intérêt personnel ou en raison de leur engagement dans la vie publique. On peut citer, par exemple, certaines analyses cantonales portant sur les conséquences du RRM ou encore l'étude très remarquée de l'EPFZ sur la relation entre les notes de l'examen de maturité et l'examen de base de l'EPFZ (ETH, 2008). Par leurs prises de position et leurs compétences décisionnelles en matière de politique éducative, la Commission suisse de maturité (CMS) et la Conférence universitaire suisse (CUS) participent également, de manière active et passive, au débat sur les gymnases. Enfin, n'oublions pas la presse écrite, en raison notamment du rôle qu'elle joue dans la formation de l'opinion publique, qui ouvre volontiers le débat auprès de ses lecteurs sur certains thèmes controversés, tels que les examens d'admission ou les taux de maturités. Ces sources sont interrogées ponctuellement en fonction du thème abordé et contribuent ainsi aux discussions présentées aux chapitres suivants.

3.2 Thèmes et sujets de discussion

3.2.1 L'aptitude à entreprendre des études académiques

«Au fond, la préparation aux études est désormais la mission principale du gymnase» (Dreyer, 2010b, p. 16, trad. libre), constate Hans Peter Dreyer, ancien président de la SSPES, dans sa rétrospective de l'évolution du secondaire II en Suisse. Andreas Fischer et Hans Weder, recteurs (honoraires) de l'Université de Zurich, partagent cet avis: *«Cela ne signifie aucunement que la préparation aux études est la seule mission du gymnase, mais qu'elle doit être sa mission essentielle»* (HSGYM, 2008, p. 19, trad. libre). La maturité nécessaire aux études supérieures ou l'aptitude générale à entreprendre des études académiques, telle qu'elle est décrite à l'art. 5 du RRM, est l'un des buts principaux, et incontestés, des écoles de maturité (cf. Eberle et al., 2008, p. 31s). En Suisse, le certificat de maturité atteste que le titulaire possède la *«maturité générale requise pour entreprendre des études supérieures»*, autrement dit, pour commencer les études de son choix, sans devoir passer par un processus de sélection supplémentaire. Seules exceptions à cette règle, les facultés de médecine exigent un test d'aptitudes pour les études de médecine en Suisse (AMS), afin de sélectionner les étudiantes et étudiants qui correspondent le mieux au profil souhaité, étant donné que le nombre de places est limité.

Cette possibilité qu'offre la maturité fédérale d'accéder à l'ensemble des facultés est unique en comparaison internationale; elle est d'ailleurs à l'origine de la structure et de la culture particulières des gymnases suisses. Afin de les préserver, les différentes études et prises de position se prononcent à l'unanimité, à l'exception des Académies des sciences (2009a, p. 22 à 24, 33), pour le maintien de l'accès général aux études académiques. La plate-forme Gymnase (2008, p. 33), qui représente différents groupes d'intérêt, est très claire dans son rapport final: *«La mission fondamentale des gymnases, telle qu'elle est formulée par le RRM, demeure intacte. La maturité générale requise pour accéder aux différentes filières d'études des hautes écoles universitaires suisses reste l'objectif prioritaire»* (cf. également les prises de position dans EVAMAR II, Eberle et al., 2008, p. 387s; ainsi que celles de la SSPES, 2011a, p. 6 à 8; et d'Oelkers, 2008, p. 185 à 194).

Malgré ce large consensus, le sens et la justification de l'accès général aux études supérieures se sont retrouvés au centre du débat ces dernières années. Dans son rapport sur l'interface gymnase–université, le groupe de travail HSGYM (2008, p. 39) a intitulé l'un des chapitres récapitulatifs *Keine Malaise, aber Handlungsbedarf an der Schnittstelle*, une formule qui résume assez bien l'impression générale. Le besoin d'agir évoqué résulte notamment de certaines évolutions et mesures récentes, qui ne permettent pas ou plus une transition entre gymnase et haute école aussi fluide qu'elle devrait l'être dans l'idéal.

Ces nouveautés comprennent les processus de sélection instaurés par les hautes écoles, tel que le test de médecine AMS dont il a été question ci-dessus, qui remplace la sélection à travers les notes de maturité par un examen supplémentaire des aptitudes des futurs étudiantes et étudiants, ainsi que l'introduction, par certaines universités, de cycles d'évaluation permettant d'éliminer au cours de la première année les étudiantes et étudiants moins qualifiés pour une branche précise (cf. Eberle et al., 2008, p. 27; Plate-forme Gymnase, 2008, p. 39s)

Les changements structurels jouent également un rôle: en raison du renforcement de la maturité professionnelle et de la hausse des effectifs dans les hautes écoles spécialisées, le gymnase a perdu son monopole d'institution de formation du secondaire II et de porte d'accès aux études supérieures. Aussi, de plus en plus de gymnasiennes et gymnasiens s'orientent-ils vers une haute école spécialisée ou une haute école pédagogique une fois leur certificat de maturité en poche (Oelkers, 2008, p. 56 à 61; CSRE, 2010, p. 130s).

Il suffit de compter le nombre d'études menées ces dernières années sur le gymnase et sur l'interface avec les hautes écoles, pour se rendre compte que le sujet mérite d'être examiné. Dans une étude empirique d'envergure sur l'aptitude générale à entreprendre des études académiques, EVAMAR II a montré *«qu'une partie considérable des bachelières et des bacheliers en sont dépourvus»* (Eberle et al., 2008, p. 22, 384): *«Les gymnases ne produisent donc pas que des bachelières et bacheliers dont les compétences générales peuvent être qualifiées d'au moins suffisantes.»* (*ibidem*, p. 176). Deux constats ont suscité de vives discussions: d'une part, un grand nombre de gymnasiennes et gymnasiens ont des lacunes importantes en langue première et en mathématiques, et de l'autre, la grande variabilité des résultats des tests révèle d'importantes différences non seulement entre les élèves et les classes, mais également entre les différentes régions et cantons ainsi qu'entre les divers groupes d'options spécifiques (*ibidem*, p. 22 à 23). D'autres études soulignent également que les conditions dans les différentes branches d'études peuvent être très différentes selon le profil de formation choisi au gymnase, et que l'écart entre les intérêts spécifiques des jeunes filles et ceux des jeunes gens est considérable (cf. Oelkers, 2008, p. 99 à 104, 105 à 113; Ramseier et al., 2005, p. 9s, 146 à 155). Côté université, les exigences relatives aux disciplines gymnasiales et aux contenus cognitifs qu'elles sont censées enseigner (Plate-forme Gymnase, 2008, p. 71) sont très hétérogènes. De même, on observe une grande dispersion dans les connaissances que les étudiantes et étudiants des 1er et 2e semestres estiment importantes pour leurs études (Notter & Arnold, 2006, p. 16 à 19).

Ces études et ces évolutions soulèvent la double question suivante: comment garantir l'aptitude des gymnasiennes et gymnasiens à entreprendre des études académiques malgré les différences individuelles et structurelles, et comment harmoniser, voire optimiser, le passage du gymnase aux hautes écoles (Eberle et al., 2008, p. 383 à 392; HSGYM, 2008, p. 52s; Notter & Arnold, 2006, p. 5; Oelkers, 2008, p. 190 à 194; VSG, 2011a, p. 9).

La définition et l'étendue du besoin d'agir constaté dépendent essentiellement du point de vue et de la perspective de l'observateur. Les solutions les plus radicales sont proposées par les Académies suisses des sciences. Dans le vaste contexte de la mondialisation, la Suisse, encore trop marquée par le fédéralisme, ne pourra réaliser son «aptitude au futur» qu'en développant un plan national d'actions et de mesures (Académies suisses des sciences, 2009a, p. 28s). Concrètement, les hautes écoles mettraient en place une procédure de sélection pour accéder à leurs filières, afin d'abolir le passage automatique du gymnase aux hautes écoles et de le remplacer par une préparation optimale en vue de l'accès au niveau de formation suivant (*ibidem*, p. 33). Une meilleure coordination nationale et le renforcement du système d'enseignement supérieur *«par des conditions autonomes d'entrée et d'accès aux différents niveaux»* permettent *«de rendre plus équitable l'accès à la formation pour tout le monde et d'optimiser la formation elle-même»* (*ibidem*, p. 5).

Cette proposition a fait l'objet de critiques, comme la vision des Académies suisses des

sciences en général. Le projet, aussi radical et orienté vers l'international qu'il soit, propose des mesures qui ne semblent guère compatibles avec la réalité suisse (cf. la réaction de l'un des auteurs à ces critiques, Künzli, 2010, p. 34 à 36; et Académies suisses des sciences, 2009b). L'idée des examens d'accès aux hautes écoles a suscité de nombreuses résistances, notamment à la SSPES, qui y voit la fin du gymnase actuel *(«das Ende des jetzigen Gymnasiums»)*; la SSPES est d'ailleurs intervenue avec véhémence auprès des Académies (Dreyer, 2011, p. 25; cf. SSPES, 2009a, p. 17).

Plus modérées, les positions des autres études et groupes d'intérêts sont moins visionnaires: elles misent sur la transformation consensuelle et prudente de quelques éléments clés. De manière générale, elles estiment que le gymnase suisse est utile et fonctionnel; des améliorations sont possibles (comme on l'a vu ci-dessus) et souhaitables, mais pas urgentes. Dans la présentation des résultats qui montrent que certains élèves ont des lacunes considérables en langue première et en mathématiques, l'étude EVAMAR II avertit d'emblée qu'une aptitude aux études universitaires sans lacunes est du domaine de l'utopie. Si l'on souhaitait la réaliser sans refonte complète du système d'enseignement, il faudrait, par exemple, abolir la compensation des notes insuffisantes à l'examen de maturité. Une telle mesure isolée aurait probablement deux effets indésirables: une baisse du taux de maturités et/ou une adaptation partielle de la pratique d'évaluation (Eberle et al., 2008, p. 184). Le choix des études se fait en fonction des possibilités et des intérêts individuels, *«si bien que les lacunes dans certaines disciplines n'ont qu'un impact limité sur la réussite concrète des études supérieures»* (*ibidem*, p. 386). La Plate-forme Gymnase présente des arguments similaires, en ajoutant un autre but important de la formation gymnasiale: *«Les hautes écoles, puis la société en général, ont besoin non seulement de personnes qui obtiennent d'excellentes notes dans tout l'éventail des disciplines, mais avant tout aussi de personnes disposant d'une bonne culture générale et qui se concentrent, en fonction de leurs penchants et de leurs aptitudes particulières – et grâce aussi à une orientation universitaire judicieuse – sur un domaine d'études précis ou sur une voie professionnelle précise.»* (Plate-forme Gymnase, 2008, p. 72). Cette différenciation entre aptitude aux études parfaite en théorie mais suffisante dans la pratique (cf. l'élaboration de cette notion par Eberle, 2013a, p. 53s et le chapitre 4) relativise considérablement les attentes envers les futurs universitaires.

Toutefois, il ne faut pas non plus placer la barre trop bas, puisque, selon la CRUS, les universités font confiance aux gymnases pour la formation et l'évaluation de l'aptitude aux études; en effet, ce n'est que par ce biais que la maturité peut décharger les universités ou les filières d'études en rendant superflues les procédures de sélection (cf. Fischer & Weder dans HSGYM, 2008, p. 18; Plate-forme Gymnase, 2008, p. 37). Les gymnases sont conscients de ces attentes qualitatives des hautes écoles envers la maturité et plaident en faveur d'une voie de formation homogène continue de bout en bout, englobant l'école de maturité et l'université (HSGYM, 2008, p. 20, 32). Dreyer (2010a, diapo. 5) estime qu'assurer l'aptitude aux études est un «défi» pour les gymnases, afin de conserver l'accès sans examen aux universités. Isabelle Chassot, présidente de la CDIP, va encore plus loin en parlant d'une *Bringschuld*, une dette que le gymnase aurait à l'égard de l'université. *«Si nous entendons préserver l'accès sans examen aux universités, nous devons pouvoir, entre guillemets, ‹prouver› que les exigences sont atteintes à la fin du gymnase.»* (Chassot, 2010, p. 8, trad. libre).

Différentes études, telles qu'EVAMAR II et celle de la PGYM, relèvent que l'aptitude à entreprendre des études académiques est suffisante du point de vue pragmatique pour la majorité des titulaires d'un certificat de maturité, mais qu'elle mérite d'être améliorée dans de nombreux cas. Un avis partagé par des acteurs importants du domaine éducatif. Il existe un consensus sur le fait que, de manière générale, le gymnase remplit bien sa mission principale, mais qu'il pourrait, voire devrait, la remplir très bien. Reste à savoir quelles sont les mesures à prendre pour optimiser l'interface gymnase–université. Plusieurs parties ont formulé des propositions à ce sujet.

Multiplier les contacts entre gymnases et hautes écoles et leur donner un cadre obligatoire

Lancé au cours du semestre d'hiver 2004/2005, le projet zurichois HSGYM est considéré par beaucoup comme un premier pas nécessaire dans la bonne direction. Dans le but d'améliorer le passage du gymnase à l'université, des représentants des gymnases et des hautes écoles ont discuté des exigences, des contenus et des difficultés de leurs domaines de spécialité respectifs. L'idée – séduisante par sa simplicité – de créer des liens à travers des contacts personnels, par petits groupes, a suscité de nombreuses réactions positives et ouvert la voie pour que ce processus puisse se poursuivre et s'étendre à d'autres cantons. Les participants côté gymnase et côté université en particulier sont favorables au dialogue: *«Seul le dialogue entre l'université et le gymnase permet de déterminer ce qui contribue au développement de l'aptitude aux études et quelles sont les mesures à prendre de part et d'autre (expériences positives à Zurich, par exemple).»* (Plate-forme Gymnase, 2008, p. 109, trad. libre). Les enseignantes et enseignants du gymnase réservent eux aussi un accueil favorable à ces entretiens, dont ils aimeraient toutefois qu'ils aboutissent à des mesures concrètes. *«La SSPES souhaite un tel dialogue dans toutes les régions universitaires. Elle attend cependant que les résultats, par exemple les accords concernant les contenus (content standards), ne soient pas discutés localement, mais qu'ils soient soumis à la CSM pour discussion et application dans l'ensemble du pays.»* (SSPES, 2009b, p. 20). On souhaite en particulier que les ententes engagent également les hautes écoles et qu'elles servent *«au moins au sein d'une même région linguistique, [à] préciser les plans d'études-cadre en fonction des nécessités des disciplines (p. ex. plus précis pour les mathématiques, plus ouverts pour la langue première)»* (Dreyer, 2009a, p. 7s). La Plate-forme Gymnase (2008) adopte une position similaire; selon elle, le projet HSGYM *«peut constituer un modèle valable pour d'autres régions (universitaires) également, à condition d'être rattaché à une obligation d'engagement suffisante»* (p. 45). Même si cette obligation semble difficile à mettre en œuvre en raison de la liberté académique des professeurs d'université et du libre choix des moyens didactiques dont disposent les enseignantes et enseignants du gymnase, la PGYM propose d'étendre le projet HSGYM *«à l'échelle nationale»,* car *«seule déjà une compréhension réciproque élargie et passant par des améliorations du ‹climat› peut porter ses fruits»* (*ibidem*, p. 74). Enfin, les relations avec les hautes écoles pédagogiques et les hautes écoles spécialisées ne doivent pas être oubliées (*ibidem*, p. 5).

Cette demande fait l'objet du sous-projet 3 *Gymnases–Universités* adopté en mars 2012 par la CDIP, dont l'objectif est *«[d']élaborer et [d']instaurer, à l'échelon national, un processus de communication entre les gymnases et les universités, processus qui devra par la suite être pérennisé»* (cf. CDIP: *Maturité gymnasiale: les cinq sous-projets*, consulté à l'adresse http://www.edk.ch/dyn/16684.php le 10.1.2013). Ce sous-projet est un élément d'un ensemble de projets destinés à garantir à long terme l'accès sans examen aux hautes écoles. Il implique notamment les associations actives à l'interface, tels que l'AEU, la CDGS, la CRUS et la SSPES.

Un autre moyen de renforcer les contacts entre les gymnases et les universités serait la mise en place, par les universités, d'offres de formation continue destinées aux enseignantes et enseignants (cf. Dreyer, 2009a, p. 4). Par ailleurs, on pourrait également faire appel à des professeurs d'université comme experts aux examens de maturité ou pour les travaux de maturité, ou encore leur proposer de participer aux commissions de surveillance, aux commissions scolaires ou aux jurys (Plate-forme Gymnase, 2008, p. 45, 78). Le témoignage de Fulvio Cavallini, recteur de l'Ecole cantonale de Locarno, montre comment une telle coopération se déroule en pratique: *«Une des particularités du gymnase tessinois réside dans le suivi scientifique par des experts. Chaque école possède une commission de surveillance, dans laquelle chaque discipline est représentée. Cette commission est élue pour un mandat de quatre ans, qui peut être prolongé. Les experts doivent être actifs dans l'enseignement et la recherche auprès d'une université.»* (*ibidem*, p. 90s, trad.

libre). Les experts de branche conseillent les enseignantes et enseignants et les suivent pendant les cours, ils encouragent la participation aux formations continues et participent aux examens de maturité.

Mieux soutenir les futurs universitaires dans le choix des études

Une autre approche se concentre sur les protagonistes – les jeunes ayant obtenu leur certificat de maturité – confrontés au choix de leur future branche d'études. En entrant à l'université ou dans une haute école, ils intègrent une organisation avec des structures très différentes de celles du gymnase, et un nouvel environnement d'apprentissage et de travail. Pour cette raison, il est indispensable de connaître les exigences et les contenus de la filière choisie, d'où le rôle important des manifestations d'information organisées par les universités et les hautes écoles. Bon nombre d'étudiantes et étudiants affirment que l'offre de conseils d'orientation est suffisante et qu'ils y ont eu recours avant d'entamer des études (Notter & Arnold, 2006, p. 75 à 81). Cette auto-évaluation rétrospective des étudiantes et étudiants est toutefois contredite par les expériences des enseignantes et enseignants à l'interface gymnase–hautes écoles, qui constatent *«un important besoin d'agir par rapport à l'information sur les études»* (HSGYM, 2008, p. 40, trad. libre): *«Bon nombre de bachelières et bacheliers commenceraient les études en ayant une idée imprécise, voire fausse, des contenus, de la durée et des exigences exactes. Le rythme élevé, la quantité de documents et de matières, l'anonymat d'une grande institution telle qu'une haute école seraient pour beaucoup d'entre eux un véritable choc.».* Un rapprochement professoral pourrait contribuer à amortir ce «choc». D'autres préconisent un élargissement de l'offre de cours complémentaires ou de mise à niveau dans la branche proposés à l'université (Eberle et al., 2008, p. 388; cf. Hungerbühler & Wintgens, 2011, p. 27).

Afin de répondre au besoin d'information des élèves en filière de maturité qui ont apprécié les manifestations d'information des hautes écoles et les conseils personnalisés (Notter & Arnold, 2006, p. 79), Oelkers (2008, p. 193) propose de renforcer ces journées d'orientation universitaire en impliquant davantage le corps enseignant. De manière générale, il est favorable à une communication plus ciblée des hautes écoles: *«Les attentes des hautes écoles pourraient être définies de manière plus précise, ce qui pourrait inclure l'opérationnalisation de l'‹aptitude aux études›, avec une description claire des compétences disciplinaires et transversales attendues au moment d'entrer à l'université.»* (*ibidem*, p. 193, trad. libre). Cette information serait particulièrement importante pour les branches d'études qui ne correspondent pas au profil de formation de l'élève. Dans les propositions, recommandations et suggestions du groupe de travail T*ransition Gymnase–Université I*, Hungerbühler & Wintgens (2011) formulent une demande concrète à ce sujet: *«Les auteurs demandent à la CRUS de mettre en ligne, de manière uniformisée à l'échelle de la Suisse, les nombreuses informations sur les exigences requises pour les études.»* (p. 27, trad. libre). La Plate-forme Gymnase (2008) doute que les exigences des différentes filières spécialisées puissent être communiquées de manière aussi claire, tout en tablant sur un *«large consensus»* en ce qui concerne les *«attentes fondamentales des hautes écoles vis-à-vis de la formation gymnasiale»*; ces dernières devraient toutefois être *«formulé[es] explicitement, communiqué[es] sous une forme appropriée et déclaré[es] comme liant les deux parties»* (p. 42).

Outre ces exigences plutôt techniques – organisation commune et transparence –, la PGYM souhaite que le choix des études soit thématisé pendant toute la durée du cycle gymnasial, notamment parce qu'il peut jouer un rôle dans le choix de l'option spécifique et de l'option complémentaire. *«La PGYM recommande que le processus du choix des études soit conçu, avec le soutien des cantons, conjointement par les gymnases (et leurs anciens bachelières et bacheliers), les services d'orientation d'études et par les hautes écoles.»* (Plate-forme Gymnase, 2008, p. 52). L'amélioration de l'orientation universitaire et de carrière est précisément le but du sous-projet 4, adopté en mars 2012 par la CDIP (cf. CDIP: *Matu-*

rité gymnasiale: les cinq sous-projets, consulté à l'adresse http://www.edk.ch/dyn/12475.php le 10.1.2013).

Fixer certaines compétences de base requises pour les études universitaires

Afin de réduire, par l'amélioration des performances des élèves les plus faibles, les écarts considérables entre les prestations des différentes classes, personnes et catégories d'options spécifiques et d'éviter les lacunes dans les connaissances et les capacités, notamment en langue première et en mathématiques, le rapport EVAMAR II a recours à la notion de compétences de base requises pour les études universitaires: *«Il faut se demander s'il ne serait pas judicieux, dans le cadre d'une révision du RRM, de définir des critères de réussite sans possibilité de compenser les résultats insuffisants, qui seraient applicables au minimum à une sélection de compétences de base et pour l'ensemble des bachelières et des bacheliers.»* (Eberle et al., 2008, p. 386). Les compétences de base requises pour les études universitaires comprennent non pas l'ensemble du programme de chaque discipline gymnasiale, mais uniquement les compétences requises pour un grand nombre de domaines d'études. Il serait judicieux de fixer de telles compétences pour la langue première et pour les mathématiques, ainsi que pour l'anglais et, éventuellement, pour les compétences d'utilisateur en informatique. *«Une telle modification redonnerait du crédit à l'idée que la certification aboutissant à la maturité reconnaît globalement l'aptitude aux études universitaires, quelles qu'elles soient.»* (*ibidem*, p. 22; cf. Eberle, 2013a, p. 54 à 57).

Cette proposition a reçu un accueil mitigé. Même si l'importance de cette constatation et le besoin d'agir en vue d'une meilleure préparation en langue première et en mathématiques sont généralement reconnus (cf. par ex. Plate-forme Gymnase, 2008, p. 108; et SSPES, 2009b, p. 20), certaines voix critiques craignent toujours l'établissement d'un catalogue de compétences ou, pire, une standardisation de ces dernières (CDGS, 16.11.2011; SSPES, 2011a, p. 8). La Plate-forme Gymnase (2008) constate à ce sujet: *«Cette proposition est d'une portée telle que la PGYM estime qu'elle requiert au préalable une réflexion à grande échelle et approfondie, afin de savoir s'il y a lieu d'entrer en matière.»* (p. 76). En effet, depuis 2008, le concept de compétences de base fait l'objet d'un débat général et différencié. Cet aspect est étudié au chapitre 3.2.4.

Eviter les examens d'admission aux hautes écoles

Comme on l'a vu ci-dessus, seules les Académies suisses des sciences sont favorables aux examens d'admission dans les hautes écoles (2009a, p. 5, 33). Les milieux de l'enseignement estiment que des examens d'admission à l'université réduiraient considérablement l'importance du gymnase et que, de manière générale, ils seraient inutiles en raison de la qualité de la maturité suisse. La Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire se prononce de façon catégorique: *«La SSPES souscrit entièrement à la volonté de la CDIP de garantir à long terme aux titulaires de la maturité gymnasiale l'accès sans condition aux hautes écoles universitaires, et ce quels que soient l'option spécifique, l'option complémentaire et le niveau des mathématiques suivis au gymnase. Toute autre réglementation serait un affaiblissement de la formation gymnasiale, aux conséquences désastreuses.»* (SSPES, 2011a, p. 7; cf. Dreyer, 2009a, p. 2; HSGYM, 2008, p. 27s; CDGS, 16.11.2011; Plate-forme Gymnase, 2008, p. 38). Gabrielle von Büren-von Moos, ancienne présidente de la CDGS, a confirmé récemment: *«La SSPES et la CDGS partagent un objectif commun, un objectif qui est également celui des représentantes et représentants de la politique et de l'administration de l'éducation: la garantie de l'accès aux Hautes Ecoles sans examen pour les détentrices et détenteurs d'un certificat de maturité gymnasiale.»* (Büren-von Moos, 2012, p. 12).

L'organe paritaire PGYM est du même avis: *«De manière tout aussi univoque, les gymnases et leurs organisations CDGS et SSPES exigent de ne pas déroger au principe de la maturité générale re-*

quise pour entreprendre des études universitaires. L'assouplissement de ce principe ébranlerait l'un des piliers fondamentaux du gymnase et amoindrirait considérablement la valeur et le statut de la formation gymnasiale.» (Plate-forme Gymnase, 2008, p. 38).

Les hautes écoles, et plus précisément la CRUS, répètent que les règles d'accès existantes ont fait leurs preuves et qu'il n'y a pas de volonté de *«s'orienter vers une procédure de sélection des candidats au bachelor, par exemple, avec des examens d'admission supplémentaires, l'exigence de moyennes qualifiantes ou des tests»* (*Projektleitung Bologna-Koordination*, 2012, p. 75). Elles recommandent plutôt l'évaluation de l'aptitude aux études universitaires au cours de la première année; de toute façon, une sélection s'opère déjà au niveau gymnasial (CRUS, 24.2.2012). La Conférence universitaire suisse est allée dans le même sens, lorsqu'elle a rejeté une requête demandant l'ajout, au test d'aptitude aux études de médecine AMS, d'une partie scientifique portant sur des connaissances disciplinaires en mathématiques, biologie, chimie et physique, arguant que le but de l'AMS, qui lui-même est déjà une exception au principe de l'accès inconditionnel aux études universitaires, n'est pas d'évaluer des connaissances acquises au gymnase (SUK/CUS, 2011, p. 15s).

Eu égard à la pratique internationale, où les examens d'accès aux hautes écoles sont la règle, et à la tendance générale de l'enseignement à la standardisation et à l'orientation vers les compétences, le maintien de l'accès général aux études universitaires en Suisse relève davantage du défi que de la normalité. Dans ce sens, les réformes proposées, telles que l'évaluation des compétences de base ou encore l'introduction d'une année d'évaluation ou d'évaluations des compétences sélectives pendant la première année, ont pour but de conserver le mode de passage actuel et non de l'abolir progressivement (cf. Eberle et al., 2008, p. 387s; *Projektleitung der Bologna-Koordination*, 2012, p. 75). Ceux qui critiquent ces mesures y voient plutôt le contraire: le début de la fin de l'accès général aux études académiques.

Par ailleurs, certains estiment que renoncer à l'accès sans examen aux études supérieures est dans l'air du temps et inévitable. Ils ouvrent la discussion sur l'organisation future de l'interface gymnase–université en tenant compte des particularités du système éducatif suisse. Ainsi, Lucien Criblez pense à un tel scénario lorsqu'il observe que les processus de sélection à l'université *«pourraient devenir incontournables en raison de la mobilité internationale croissante»* (Criblez, 2011, p. 14, trad. libre). Selon lui, les universités pourraient décider, en fonction du profil de formation (il propose, notamment, un retour aux anciens types de maturité), si un candidat ou une candidate remplit certains critères ou s'il doit passer un examen avant d'être admis à l'université *(ibidem)*. Jürgen Oelkers envisage une solution similaire: aucune limitation générale de l'accès à l'université, mais des profils spécifiques pour certaines facultés ou branches. *«Il est cependant plus probable que cette évolution se fera par petits pas, par la création d'un lien plus étroit entre la maturité gymnasiale et l'admission dans certaines branches d'études. Les gymnases continueront à décider de l'aptitude générale aux études, tout en utilisant des standards disciplinaires ou transversaux communs pour décrire et évaluer les performances. En outre, les universités pourraient imposer des exigences spécifiques à une branche ou une faculté, comme c'est déjà le cas pour le latin dans certaines branches de la faculté de lettres.»* (Oelkers, 2008, p. 192, trad. libre). Puisqu'une telle combinaison d'examens de fin d'études secondaires et d'examens d'admission entraînerait déjà à elle seule une dévalorisation de la maturité et, partant, des gymnases, ces scénarios ne sont pas des solutions idéales, mais reflètent plutôt la volonté d'envisager l'évolution future avec réalisme (cf. *ibidem*, p. 194).

Concilier culture générale et spécialisation

L'acquisition d'une vaste culture générale fait partie des principaux buts de la formation gymnasiale, c'est elle qui qualifie la maturité comme passeport légitime pour accéder à n'importe quelle branche d'études (Eberle, 2013a, p. 45 à 47; CDGS, 1997; Oelkers, 2008, p. 105). Le gym-

nase a donc tout intérêt à offrir un vaste choix de disciplines. De plus, une bonne culture générale contribue au développement d'une des qualités que l'on attend d'un bachelier ou d'une bachelière, à savoir l'aptitude à assumer des tâches exigeantes au sein de la société, autrement dit une *«profonde maturité sociale»*: *«Des problèmes de société se posent dans de nombreux domaines; il faut donc offrir une éducation dans des domaines variés.»* (Eberle et al., 2008, p. 387; cf. au sujet des conditions d'une bonne culture générale au gymnase Criblez, 2011, p. 14s). Les possibilités de spécialisation, et partant l'orientation dans les faits vers un domaine déterminé, ne dévalorisent aucunement *«le vaste éventail de la formation gymnasiale. Les élèves doivent être confrontés avec plusieurs disciplines et, partant, avec diverses approches et problématiques, même s'ils ne s'intéressent qu'à un domaine particulier. Autrement, la formation gymnasiale perdrait sa raison d'être.»* (Oelkers, 2008, p. 186s, trad. libre; cf. *ibidem*, p. 107; et Eberle et al., 2008, p. 387). Oelkers estime que la culture générale est également indispensable pour la poursuite d'un parcours de formation autre qu'universitaire: *«Les bachelières et bacheliers sont jugés sur leur capacité de rivaliser ou non avec leurs camarades dans d'autres pays. Il s'agira à l'avenir de leur donner une forme de culture générale qui leur permettra d'entrer à l'université sans qualification supplémentaire et d'accéder au marché du travail international.»* (HSGYM, 2008, p. 28, trad. libre).

Or les constatations d'EVAMAR I en particulier montrent que les appréciations et les expériences des établissements diffèrent quelque peu de cette situation idéale: on souhaite davantage de spécialisation, mais la pratique est tout autre. Les élèves, notamment les garçons, *«souhaitent plus de liberté, au sens de plus d'autodétermination, dans le choix des disciplines scolaires et ils aimeraient également pouvoir se concentrer davantage sur certaines d'entre elles durant leur formation gymnasiale. Ils accordent moins d'importance à une vaste culture générale.»* (Ramseier et al., 2005, p. 105, trad. libre). En revanche, dans la pratique, certaines écoles donnent plus de poids à la spécialisation en adaptant la dotation horaire de certaines disciplines fondamentales en faveur de l'option spécifique. *«Il apparaît que les anciens types de maturité sont reconduits dans le nouveau système.»* (*ibidem*, p. 63, trad. libre). En fin de compte, cette pratique rendrait la spécialisation moins forte que prévu dans le RRM 95.

Si, après la maturité, les jeunes optent pour des branches d'études plus ou moins éloignées de leur spécialisation au gymnase et font ainsi valoir le droit d'accès aux études supérieures que leur confère la maturité, Ramseier et al. identifient cependant des *«liens manifestes entre le profil de formation et les branches d'études ultérieures.»* (*ibidem*, p. 143, trad. libre). La conclusion de Notter & Arnold (2006) va dans la même direction: *«La nouvelle maturité a élargi les possibilités de choix pour les élèves et leur a permis de mieux personnaliser leur formation. Le rapport montre son impact positif chez les étudiants qui ont choisi les études supérieures sur lesquelles débouche normalement leur option spécifique.»* (p. 5). Cette continuité est très visible en mathématiques et en informatique, dans les sciences d'ingénieur dures et les sciences économiques, notamment, où il existe des passages «obligés»: les élèves qui ont choisi une certaine option spécifique au gymnase vont se tourner vers une filière similaire à l'université. Dans ces branches d'études, plus de 60 % des étudiantes et étudiants possèdent le profil de formation correspondant (Ramseier et al., 2005, p. 143). Cette situation implique également que de nombreuses facultés accueillent au 1er semestre des étudiantes et étudiants ayant des formations préalables très différentes. Si, pendant les années d'évaluation, les connaissances disciplinaires jouent un rôle trop prépondérant dans la sélection, on risque de renforcer les passages «obligés» et de remettre en question à long terme *«la validité effective de l'aptitude générale aux études»* (*ibidem*, p. 143 à 145, trad. libre). On voit ici clairement l'opposition entre *«la différenciation et la personnalisation de la formation d'une part, et l'équivalence et la généralité de l'accès aux hautes écoles d'autre part»* (*ibidem*, p. 46s, trad. libre).

Seul Criblez (2011) propose une réforme plus concrète dans ce domaine, l'introduction d'une deuxième option spécifique, aux dépens de la

culture générale. Elle permettrait de renforcer *«l'idée de spécialisation à travers l'option spécifique et l'option complémentaire par l'introduction d'une deuxième option complémentaire [...], afin que les gymnasiennes et gymnasiens puissent se concentrer davantage sur leurs forces et leurs intérêts»* (p. 14, trad. libre).

Renforcer les compétences transversales

Outre le savoir factuel, l'aptitude à entreprendre des études académiques exige également le développement d'autres compétences, dites transversales ou interdisciplinaires, au gymnase. Au moment d'entamer des études, un certain savoir est certes exigé, mais d'autres capacités jouent un rôle tout aussi important: des connaissances de la démarche scientifique, des compétences interdisciplinaires telles que le travail et l'apprentissage autonomes, l'esprit critique, l'expression écrite, la gestion du temps, etc. (Eberle et al., 2008, p. 50; p. 371). Le RRM est conçu pour assurer l'aptitude générale aux études supérieures en combinant compétences interdisciplinaires et disciplines fondamentales, indépendamment de la spécialisation choisie (Ramseier et al., 2005, p. 37). En dépit ou, a contrario, en raison de l'importance des compétences interdisciplinaires ou transversales, ces dernières sont toujours présumées acquises, toutefois ces notions sont rarement précisées ou explicitées (cf. Grob & Maag Merki, 2001, pour une explication théorique approfondie).

Le travail de maturité remplit une fonction de propédeutique scientifique au gymnase; il est unanimement considéré comme l'un des points forts du RRM (Käser, 2012, p. 9; Lehmann & Huber, 2010, p. 13; Oelkers, 2008, p. 206 à 213). *«Ce qui veut dire que cet élément important d'émergence de la maturité et des aptitudes requises pour les études supérieures ne remplit pas seulement une fonction propédeutique scientifique au sens étroit, mais qu'il doit contribuer à enrichir les compétences transversales de l'élève, dont le sens de ses responsabilités et la maîtrise des tâches.»* (Huber et al., 2008, p. 289). Afin promouvoir davantage l'interdisciplinarité et les compétences transversales, le travail de maturité devrait être élargi et bénéficier d'une pondération plus importante ainsi que d'un suivi plus intensif (cf. les explications au chapitre 3.2.3). En dehors du travail de maturité, le développement des compétences transversales est plutôt en souffrance: bon nombre de bachelières et bacheliers estiment ne pas être suffisamment formés en matière de stratégies d'apprentissage et de travail, de planification de leurs propres processus d'apprentissage et dans d'autres aptitudes requises pour les études universitaires. Plusieurs études à ce sujet confirment cette impression (Oelkers, 2008, p. 149 à 157). Or ce sont précisément les compétences transversales qui pourraient contribuer à réduire la forte spécialisation des élèves et atténuer la tendance à privilégier le profil de formation plutôt que l'aptitude générale aux études *(ibidem)*.

Bon nombre de groupes de branche du projet HSGYM émettent des recommandations sur le renforcement des compétences transversales de propédeutique scientifique et veulent promouvoir *«de manière plus claire, plus ciblée et plus générale, dès le gymnase, les compétences transversales particulièrement importantes pour les études»* (HSGYM, 2008, p. 40, trad. libre). Ils décrivent, parfois très en détail, comment améliorer l'autonomie, la responsabilisation, l'esprit critique et la curiosité des élèves, ainsi que leurs compétences en matière de compréhension et de rédaction de textes. Les représentants de toutes les disciplines s'accordent pour dénoncer les lacunes et, partant, le besoin d'agir à plusieurs niveaux (*ibidem*, p. 42 à 46).

La Plate-forme Gymnase met en avant les formes d'apprentissage et d'enseignement novatrices que certains gymnases ont introduites ou mises à l'épreuve au cours des dernières années, afin d'améliorer les qualifications transversales et la maturité personnelle des gymnasiennes et gymnasiens. Outre le travail de maturité, on cite notamment la réalisation de projets interdisciplinaires, l'enseignement libre, l'expérience de l'apprentissage autodirigé, les études universitaires pour les gymnasiennes et gymnasiens et diverses autres mesures qui remplacent l'enseignement traditionnel d'une matière par une

acquisition de cette même matière centrée sur l'élève (Plate-forme Gymnase, 2008, p. 40s). Ces formes d'apprentissage parmi d'autres devraient être évaluées quant à leurs effets, et le cas échéant, encouragées (cf. les explications au chapitre 3.2.3).

Maintenir le taux de maturités

De manière générale, pratiquement aucune des parties impliquées ne juge que le taux de maturités suisse, très bas en comparaison européenne et internationale, constitue un problème. Dans ce cas également, ce sont principalement les Académies suisses des sciences (2009a) qui exigent un changement radical de la situation actuelle. Leur objectif, très controversé, est un taux de *«70 % de diplômés de l'enseignement supérieur par année»* (p. 18) (cf. Académies suisses des sciences, 2009b). Dans la NZZ et le *Tagesanzeiger*, Patrick Schellenbauer (*Der Schweiz fehlt Humankapital*, publié le 19.1.2012 dans la NZZ, http://www.forumbildung.ch/web/wissen/kategorieliste/kategorie/gymi_uni) et Philipp Sarasin (*Wieso die Schweiz so bildungsfeindlich ist*, publié le 11.10.2011 dans le *Tagesanzeiger*, http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Wieso-die-Schweiz-so-bildungsfeindlich-ist/story/18585508), volontairement provocateurs, ont formulé des arguments similaires et exigé une augmentation du taux de maturités, ce qui a provoqué un vif débat public, toujours en cours.

Toutefois, de manière générale, le faible taux de maturités est précisément considéré comme une garantie de qualité. La preuve scientifique apportée par EVAMAR II (Eberle et al., 2008, p. 24) est étayée par une conviction solidement ancrée, fondée sur l'expérience: *«La SSPES est d'avis que les taux de maturité gymnasiale ne doivent, en moyenne, pas être augmentés, afin de préserver la qualité et pour que l'accès inconditionnel aux Hautes Ecoles continue d'être garanti.»* (Dreyer, 2009a, p. 10). Les autres arguments en faveur d'un maintien du taux de maturités sont de nature structurelle, liés aux particularités du système suisse et au rôle spécifique du gymnase au sein de ce système. D'une part, de nombreux autres pays ne font pas de distinction entre taux de maturités professionnelles et taux de maturités générales, ce qui se traduit forcément par un nombre plus élevé de maturités (Oelkers, 2008, p. 51). D'autre part, si on tient compte du système éducatif dans son ensemble, un simple taux ne suffit pas pour se faire une idée de l'égalité des chances et de l'accès à une formation supérieure. *«Le système éducatif suisse propose une offre très différenciée, dans laquelle les gymnases ne sont pas la seule option attrayante, à la différence de ce qui se passe en Allemagne. Le fait qu'une ou un élève doué puisse également choisir une autre voie est un atout incontestable du système suisse.»* (Oelkers dans HSGYM, 2008, p. 24, trad. libre; cf. Plate-forme Gymnase, 2008, p. 25).

En examinant l'évolution historique du taux de maturités gymnasiales, on constate que ce dernier a très fortement augmenté au cours de ces dernières années. Les chiffres de l'Office fédéral de la statistique (2.5.2012) montrent que la part de bachelières et bacheliers a pratiquement doublé par rapport à la population résidente de la même tranche d'âge; elle est passée de 10,6 % en 1980 à 19,8 % en 2010. Tandis qu'en 1980, un jeune de 19 ans sur dix était titulaire d'un certificat de maturité, ce taux est passé à un sur cinq en 2010. L'évolution du taux de maturités par sexe est également significative: en 1980, la part des jeunes filles par rapport au groupe de référence était de 9,2 %, celui des jeunes gens de 12,1 %. Au cours des 30 dernières années, ces taux ont augmenté pour les deux sexes, mais avec une progression nettement plus forte pour les bachelières: en 2010, elles représentaient 23,4 % de leur groupe d'âge, pour 16,4 % de bacheliers (*ibidem*; cf. Criblez, 2011, p. 13).

La sélection très rigoureuse opérée au gymnase a deux avantages: l'accès inconditionnel aux hautes écoles et un taux relativement élevé de réussite universitaire (Plate-forme Gymnase, 2008, p. 25; cf. la position plus critique du CSRE, 2010, p. 129). Elle présente toutefois un inconvénient majeur: les différences souvent évoquées entre les taux de maturités des cantons, qui vont de pair avec les résultats plus ou moins bons des élèves (Eberle et al., 2008, p. 213 à 215; cf. cha-

pitre 3.2.2). Des différences sociologiques sont également visibles pour d'autres groupes de la population: les bachelières sont surreprésentées par rapport à leurs collègues masculins à la sortie du gymnase, mais elles sont moins nombreuses à s'inscrire à l'université ou dans une EPF et privilégient les hautes écoles spécialisées ou les hautes écoles pédagogiques (Ramseier, 2005, p. 152). Dans l'ensemble, la sélection sociale pour l'accès à une formation supérieure se fait dès l'entrée au gymnase (*ibidem*, p. 143); le chapitre 3.2.2 examine cet aspect plus en détail. A la fin du gymnase, c'est principalement la grande différence entre les taux de maturités en Suisse qui fait débat et nourrit l'exigence d'une harmonisation: ce problème doit faire d'objet d'une décision politique (Dreyer, 2009a, p. 10; Eberle et al., 2008, p. 24).

3.2.2 Les aspects structurels

L'entrée en vigueur du règlement de 1995 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) représente le changement le plus important de la structure du gymnase suisse au cours de ces dernières années et décennies. Le RRM a aboli les anciens types de maturité pour les remplacer par un éventail de disciplines fondamentales obligatoires pour tous. Il donne également la possibilité aux élèves de personnaliser leur profil de formation en fonction de leurs intérêts et de leurs préférences, en choisissant une option spécifique et une option complémentaire et en rédigeant un travail de maturité (RRM 1995; cf. Oelkers, 2008, p. 65 à 71). Suite à cette réforme, différentes évaluations ont été menées sur les effets et les résultats du RRM 95. Leurs conclusions sont ambivalentes.

L'étude EVAMAR I relève que les enseignantes et enseignants *«adhèrent très clairement aux objectifs de la réforme de la maturité»* (Ramseier et al., 2005, p. 21, 241), même si, selon les directions d'établissement, bon nombre d'entre eux étaient sceptiques au départ (*ibidem*, p. 302, cf. *ibidem*, p. 263). Le manque de moyens pour l'enseignement interdisciplinaire prévu et le nombre insuffisant de formations continues dans ce domaine sont cependant jugés problématiques. Les directions d'établissement, quant à elles, critiquent les possibilités de mise en pratique de l'enseignement interdisciplinaire, dont elles approuvent le principe. Selon Oelkers (2008), la réforme est évaluée *«non sur ses objectifs, mais sur les résultats dans la pratique [...], ou, plus précisément, sur les effets positifs ou négatifs que certains éléments de la réforme ont eu sur le quotidien des gymnases.»* (p. 126, trad. libre).

La deuxième phase de l'évaluation a porté sur le niveau de formation des bachelières et bacheliers suisses, et l'étude EVAMAR II a conclu, comme on l'a vu, qu'il *«peut [...] être qualifié de satisfaisant»* (Eberle et al., 2008, p. 183, 383), un résultat qui a fait l'objet de nombreuses discussions depuis lors (cf. par ex. Dreyer, 2009a; Plate-forme Gymnase, 2008, p. 69 à 77). D'autres éléments du RRM mis en œuvre de manière insatisfaisante ou trop lente ont contribué à préparer le chemin pour une révision de la réforme, notamment la persistance des anciens profils de formation constatée dans l'étude EVAMAR I: en effet, les profils de formation les plus populaires sont ceux qui correspondent aux anciens types de maturité, tant dans l'offre de disciplines proposée par les écoles que dans les combinaisons choisies par les élèves (Ramseier et al., 2005, p. 63s, 146s). De plus, dans la pratique de l'enseignement, peu de différences ont été observées; les différentes écoles ont mis en œuvre les prescriptions du RRM avec plus ou moins d'engagement: certaines ont effectivement adopté les objectifs et les contenus de la réforme et ont tenté de les réaliser, tandis que d'autres se sont contentées de les appliquer pour la forme (Oelkers, 2008, p. 195 à 197; Ramseier et al., 2005, p. 115, 281s).

Lancer une révision totale du RRM au terme d'études supplémentaires

Si la révision partielle du RRM de 2007 a entraîné quelques modifications d'ordre structurel (cf. chapitre 3.1.1), une révision totale, souhaitée par le DFI et la CDIP au terme des deux phases d'évaluation (DFI & CDIP, 27.6.2007), est encore à venir. Les avis divergent quant à sa pertinence et à son

contenu. La SSPES ne voit pas la nécessité d'une réforme immédiate; elle propose toutefois des améliorations structurelles à mettre en œuvre le plus vite possible, telle qu'une pondération plus importante des disciplines fondamentales langue première et mathématiques, le développement et l'application des compétences de base décrites dans EVAMAR II, un rééquilibrage du temps d'enseignement des langues étrangères et des sciences humaines et sociales, ainsi qu'une adaptation de l'offre d'options spécifiques et une réflexion sur le rôle de l'option complémentaire (cf. Dreyer, 2009a, p. 10; Hungerbühler & Wintgens, 2011, p. 26). Ces éléments devraient dans tous les cas être abordés lors d'une éventuelle réforme. De manière générale, les changements intervenus dans l'environnement scolaire et sociétal exigent des adaptations, *«afin de consolider le label ‹maturité gymnasiale›»* (Dreyer, 2009a, p. 1). De même, les directrices et directeurs de gymnases estiment qu'il n'y a pas de raison de *«déclencher une vague activiste de réformes centralisées»* (CDGS, 2010, p. 11), mais approuvent une évaluation de la révision partielle avant d'envisager de nouvelles réformes: *«Le système de la compensation des notes insuffisantes paraît donner satisfaction en règle générale. (...) A la lumière des analyses publiées, il n'y a pas lieu de conclure à la nécessité de réduire le nombre des options spécifiques proposées dans les gymnases ni de décréter un état d'alerte quant à la qualité de la formation gymnasiale.»* (CDGS, 2010, p. 11).

Pour la PGYM non plus, il n'est pas nécessaire d'agir immédiatement, elle pense cependant que certains éléments du système actuel méritent réflexion. Le gymnase doit s'adapter à l'évolution de la politique éducative et de la société, *«tout en ne perdant pas de vue son objectif prioritaire, à savoir l'aptitude aux études supérieures et la maturité requise à cet effet.»* (Plate-forme Gymnase, 2008, p. 77). Avant d'entamer une réforme éventuelle, il conviendrait de mener des études plus poussées et des enquêtes longitudinales sur les effets de la révision partielle, afin de disposer d'une base pour les décisions à prendre. La PGYM rappelle que, d'une part, les conditions générales ont changé depuis 1995, et que, d'autre part, la mise en application du RRM s'est faite de manière très différente dans les cantons (*ibidem*, p. 32). Si on souhaite procéder à une révision totale, il faudrait répondre à des questions politiquement sensibles, telles que les taux de maturités, la durée de la formation gymnasiale et les compétences de base. Après la résolution de ces problèmes, les mesures correspondantes pourraient être lancées (*ibidem*, p. 77s; cf. *ibidem*, p. 82).

EVAMAR II constate également un besoin d'investigation dans deux autres domaines, indépendamment de la question d'une révision totale du RRM: le nouveau rôle de la discipline économie et droit ainsi que l'intégration de l'informatique aux autres disciplines, étant donné que les effets de ces deux mesures n'ont pas encore été étudiés (Eberle et al., 2008, p. 28).

Tous s'accordent sur le fait que l'élaboration et la mise en œuvre de toute nouvelle réforme devront se faire de concert avec l'ensemble des parties prenantes. La Plate-forme Gymnase (2008, p. 78) note explicitement: *«Toute réforme à l'échelon national et en particulier les travaux préliminaires à une révision totale du RRM doivent inclure tous les acteurs de la formation gymnasiale.»* (cf. Chassot, 2009, p. 8). Beat Kemp, président du LCH, a même parlé, dans le contexte de la Journée suisse de l'éducation, d'une *Landsgemeinde* permettant les échanges entre les acteurs principaux en matière de politique de formation. Les professeurs de l'enseignement secondaire ont une idée assez concrète de l'organisation du processus de réforme: *«La SSPES demande une table ronde réunissant les enseignant-e-s, les directions d'établissement, les didacticien-ne-s et les autorités, sous la direction de la Commission Suisse de Maturité, afin de proposer rapidement des mesures pour la langue première et l'apprentissage autonome à la CSM à l'attention des directions d'établissement et des cantons.»* (Dreyer, 2009a, p. 9).

Instaurer un organe de pilotage

Depuis de nombreuses années, la SSPES revendique auprès de la CDIP et du DFI un renforcement du rôle de la CMS: *«Aujourd'hui, diverses*

institutions tentent d'améliorer la qualité du gymnase. Outre la CSM, il y a notamment le WBZ CPS, la Conférence suisse des services de l'enseignement secondaire II formation générale (CESFG) de la CDIP, l'Institut pour l'évaluation externe des écoles du degré secondaire II, la CGU ainsi que les nombreuses institutions de formation pour les enseignantes et enseignants de gymnase. Dans ce contexte, les auteurs de l'initiative proposent à la CDIP et au DFI d'en confier la coordination à la CSM et de doter cette dernière des compétences et ressources correspondantes.» (Hungerbühler & Wintgens, 2011, p. 26, trad. libre; cf. VSG, 2011a, p. 7; et Commission, 2011, p. 35). En 2009 déjà, Dreyer avait expliqué dans la prise de position de la SSPES sur l'avenir du gymnase, au point 3.2, intitulé *Pilotage du gymnase – le rôle de la Commission Suisse de Maturité (CSM)*: *«Le pilotage du gymnase est influencé par les tensions existantes entre la Confédération, qui est légitimée par la législation en matière de santé publique et les conditions d'admission aux Ecoles polytechniques, agit de manière centralisée, et les cantons qui financent les gymnases tout en répondant aux besoins spécifiques de leur région. (...) La Commission Suisse de Maturité, dans laquelle sont représentés la Confédération, les cantons, les Hautes Ecoles et les Ecoles du Degré Secondaire II doit explicitement recevoir le mandat d'assurer la qualité du gymnase suisse. A ces fins, elle doit être renforcée, autant au niveau institutionnel que dans sa composition.»* (Dreyer, 2009a, p. 6). En revanche, la CESFG devrait avoir un rôle consultatif seulement, sans mission de pilotage. *«La SSPES s'oppose clairement à la création d'une Commission Gymnase permanente au sein de la CDIP, en parallèle à la CSM. Deux instances différentes ne peuvent agir de manière constructive.» (ibidem)*. De même, la SSPES s'oppose clairement à une *«Commission Gymnase permanente au sein de la CDIP, parallèle à la CSM»* (SSPES, 2009b, p.18).

C'est pourtant ce qu'avait proposé la Plate-forme Gymnase (2008, p. 30s): *«L'idée s'impose donc de créer, au sein de la CDIP, une* commission permanente des gymnases ou des écoles de formation générale à plein temps. *Cet organe, composé de dix membres au maximum, devrait également inclure des représentants du Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER), des administrations cantonales ainsi que des principaux organismes ou associations de l'enseignement secondaire supérieur (CSM, CDGS, SSPES). En tant qu'organe préconsultatif de la CDIP, cette commission assumerait toutes les questions et affaires qui concernent les gymnases (y compris les ECG). Elle défendrait les intérêts et revendications des gymnases, également vers l'extérieur, et soutiendrait les cantons dans leurs mesures de développement des gymnases.»* (cf. *ibidem*, p. 5, 33, 80). Parallèlement, la CMS devrait assumer, outre ses missions actuelles, *«la tâche essentielle de l'assurance et du développement de la qualité au niveau mésoscopique»* (*ibidem*, p. 80, cf. *ibidem*, p. 30).

Renforcer l'autonomie des gymnases et améliorer les conditions de travail du corps enseignant

La prochaine révision majeure du RRM devrait accorder plus d'autonomie aux gymnases, comme le réclament naturellement les parties actives sur le terrain, dans les écoles. Les directrices et directeurs de gymnases résument leur besoin d'autonomie en un slogan: *«Les gymnases qui innovent ont besoin de liberté»*. *«En effet, une autonomie individuelle – partielle – des établissements scolaires revêt une grande importance pour les gymnases qui entendent garantir et développer la qualité et acquérir un profil plus marqué. De tels travaux peuvent être réalisés grâce à des mandats cantonaux de prestation dotés de budgets globaux pluriannuels. Les pouvoirs publics doivent libérer les ressources requises.»* (CDGS, 2010, p. 12). La Plate-forme Gymnase (2008, p. 80) emploie une formulation quasi identique: *«Il est recommandé aux cantons de conférer aux gymnases en général, par le biais de mandats de prestations cantonaux et pluriannuels avec un budget global afférent, une autonomie interne ou partielle comme condition sine qua non pour l'assurance et le développement de la qualité et l'établissement d'un profil spécifique. Ces mesures doivent s'accompagner des ressources financières correspondantes.»* (cf. *ibidem*, p. 5, 31; et Criblez, 11.11.2011).

Outre l'autonomie, l'amélioration des conditions de travail du corps enseignant fait partie des revendications traditionnelles des représentants des établissements et des enseignantes et enseignants, pour qui les investissements dans la qualité du système de formation doivent en premier cibler le personnel. Les enseignantes et enseignants débutants en particulier devraient bénéficier de bonnes conditions et de perspectives de carrière claires, afin que la profession reste attrayante, notamment pour les jeunes hommes (Dreyer, 2009a, p. 4; Weber, 2011b, p. 14). Par ailleurs, les enseignantes et enseignants et certains chercheurs en éducation demandent des possibilités de formation continue ciblée (cf. Dreyer, 2009a, p. 4; Plate-forme Gymnase, 2008, p. 79s; Ramseier et al., 2005, p. 23).

Préserver la diversité suisse

Les gymnases suisses se caractérisent par leur structure hétérogène à plusieurs niveaux. Bénéficiant d'une autonomie relativement importante, les gymnases peuvent faire preuve de créativité et créer une école adaptée aux besoins locaux. Cette hétérogénéité va toutefois de pair avec des inégalités régionales, sociales et structurelles, difficilement conciliables avec un diplôme de maturité identique pour l'ensemble du pays. Dreyer résume ce problème en s'interrogeant sur le rapport entre fédéralisme et qualité: *«Wie viel Föderalismus erträgt die Qualität?»* (Dreyer, 2010a).

La nécessité de protéger la diversité structurelle des gymnases suisses n'est guère remise en question. Martin Leuenberger (CDIP) la défend dans une interview: *«Le fédéralisme a souvent mauvaise réputation: rien ne bouge, chacun se mêle des affaires de l'autre. Cependant, il existe également un aspect positif: bien des choses se passent, parce que les écoles ne sont ‹qu'une priorité secondaire pour les cantons› et non une part d'une solution centralisée. Notre école reflète la diversité culturelle de notre pays. Elle est l'expression des différences entre les régions, les langues, les mentalités. Notre système éducatif fédéraliste, décentralisé, permet de prendre en compte cette diversité. Il permet des règlements qui peuvent être adaptés aux caractéristiques régionales et aux besoins locaux.»* (Martin, 2009, p. 11). Philippe Robert défend un avis similaire lorsqu'il décrit la situation en Suisse romande dans le rapport de la Plate-forme Gymnase (2008): *«De toute évidence, l'hétérogénéité des gymnases et lycées romands et tessinois est patent* [sic]. *Les tentatives d'harmonisation à l'extrême sont perçues comme inquiétantes»* (p. 86).

Restent à résoudre certains points problématiques qui ont été analysés dans diverses études et expertises scientifiques et qui, par la suite, ont fait l'objet de discussions controversées. Une grande partie des différences constatées entre écoles, cantons et régions linguistiques est effectivement due à la structure fédéraliste du système éducatif. Cette dernière peut être considérée comme une spécificité suisse, à la fois conséquence et condition de la diversité culturelle du pays. La Plate-forme Gymnase (2008) constate que, de manière générale, la réforme du RRM a été mise en œuvre de façon très différente dans les cantons et *«pas partout avec la même rigueur»* (p. 32).

Fixer et imposer un cursus gymnasial de quatre ans au minimum

La durée du cycle gymnasial revient sans cesse dans le débat sur la réforme, constamment alimenté par les résultats des différentes études. L'article correspondant du RRM (1995) précise à cet égard: *«Durant les quatre dernières années au moins, l'enseignement doit être spécialement conçu et organisé en fonction de la préparation à la maturité. Un cursus de trois ans est possible lorsque le degré secondaire I comporte un enseignement de caractère prégymnasial.»* (art. 6, al. 2).

L'un des résultats d'EVAMAR II montre que *«les gymnases où la durée minimale de la scolarité est de trois ans seulement sont désavantagés. Manifestement, les gymnases offrant une formation en trois ans associée aux degrés prégymnasiaux des écoles secondaires locales parviennent moins bien que les gymnases proposant un cursus en quatre ans minimum à développer chez leurs élèves des structures de connaissances et*

des compétences spécifiques et interdisciplinaires aussi bonnes pendant la même période.» (Eberle et al., 2008, p. 390). Les auteurs de l'étude proposent, par conséquent, de repenser l'article correspondant du RRM. Ils concluent également que l'existence d'une structure de prégymnase se traduit par un niveau légèrement supérieur dans les disciplines (*ibidem*; cf. *ibidem*, p. 23, 189, 218), d'où la formule – simplifiée – *«la qualité de la formation dans les disciplines augmente avec la durée du cycle gymnasial»*.

Les auteurs d'EVAMAR II mentionnent entre parenthèses, avec beaucoup de diplomatie, que l'exception des trois ans *«est controversée dans le milieu des gymnases»* (*ibidem*, p. 25). Il est vrai que la SSPES, notamment, milite depuis des années pour un cycle gymnasial uniformisé de quatre ans. Le désavantage structurel pour les élèves qui suivent un cursus de trois ans, attesté par EVAMAR II, est un argument supplémentaire pour la SSPES qui dénonce le manque de cohérence des dispositions du RRM. Les professeurs de gymnase n'ont jamais cessé d'exiger un cycle gymnasial uniformisé, d'au moins quatre ans, que ce soit dans certaines de leurs déclarations, sur leur site Web ou dans leurs publications. La SSPES (2011b, p. 32) répète inlassablement et clairement sa revendication: *«La SSPES demande à la Confédération, plus spécifiquement au Département fédéral de l'intérieur, et à la CDIP d'harmoniser dans toute la Suisse la durée des gymnases à 4 années au moins, sans exception. La deuxième partie de l'alinéa 2 ‹Un cursus de trois ans...› doit donc être supprimé* [sic].*»* (cf. les exigences identiques ou similaires de Dreyer, 2009a, p. 5; SSPES, 19.8.2010; SSPES, 2011a, p. 7; Wintgens & Meyer Stüssi, 2012, p. 18). Malgré les discussions et les pressions, les quatre cantons qui connaissent encore le gymnase de trois ans (Berne, Jura, Neuchâtel, Vaud) rechignent à prolonger leur cursus d'un an, principalement pour des raisons financières (Rumley, 19.8.2010, p. 18).

La SSPES est soutenue par les directrices et directeurs de gymnases, qui, eux aussi, exigent régulièrement un cycle gymnasial de quatre ans au minimum (CDGS, 2010, p. 12): *«[Les évaluations] permettent cependant de constater que les résultats des élèves sont meilleurs quand la formation gymnasiale dure plus longtemps. Il faut donc viser à une durée de quatre ans au moins pour la formation gymnasiale, et maintenir et soutenir les gymnases de six années quand ils existent.»* (cf. les exigences identiques ou similaires de la CDGS, 2010, p. 12; de Büren-von Moos, 2009, p. 12s; CDGS, 1997). La CGU est également d'accord avec la SSPES sur le fond (CGU, 2009, p. 24), de même que la Plate-forme Gymnase (2008, p. 5, 33, 79) et le canton du Tessin (*ibidem*, p. 98).

Isabelle Chassot, présidente de la CDIP, est consciente du problème, mais ne le considère pas comme prioritaire. *«La question de la durée n'est pas la priorité principale. Notre objectif est que la maturité reste une condition suffisante pour entrer dans une université ou une EPF, sans examen d'entrée.»* (Rumley, 2010, p. 19; cf. Chassot, 2009, p. 11). Oelkers (2008) privilégie également une position conciliante, non contraignante, lorsqu'il reconnaît que le système des cycles gymnasiaux long et court dans les différents cantons *«manque d'homogénéité et d'unité»,* tout en étant *«souple et adapté au contexte local. Il convient de noter que, malgré les différences en matière d'organisation, de durée et de moyens, tous ces systèmes permettent d'obtenir le même diplôme.»* (p. 92, trad. libre).

Dreyer (2011) regrette les retards dans le règlement de la question: *«Cependant, s'il s'agit d'améliorer la qualité, il est certain que les conditions générales doivent être adaptées. Il est donc incompréhensible que la CDIP ait repoussé la revendication ‹quatre ans de gymnase au moins – sans exception –›, alors que cette dernière est soutenue non seulement par la SSPES, mais également par la CDGS, la CSM et la CESFG.»* (p. 25, trad. libre). Dans un communiqué de presse récent, la CDIP et le DFI (11.4.2012) ont une nouvelle fois reporté une étude approfondie de la question; on pourra déterminer *«probablement à partir de 2015»* si la réglementation actuelle doit être modifiée: ce sous-projet 5 *«vient en seconde priorité»* (cf. CDIP: *Maturité gymnasiale: les cinq sous-projets*, consulté à l'adresse http://www.edk.ch/dyn/12475.php le 10.1.2013). La SSPES (11.4.2012) a immédiatement réagi à ces propos

en déplorant *«une fois de plus que la principale mesure permettant la comparabilité des certificats de maturité et à même d'assurer un bon niveau de formation des élèves soit repoussée»* et exige que le projet soit lancé *«immédiatement»*.

Examiner la possibilité de réduire les écarts entre les taux de maturités

Le taux de maturités est le deuxième thème récurrent dans les débats sur la politique éducative. En comparaison internationale, la part des élèves d'une volée qui obtiennent un certificat de maturité est très faible, mais ce fait n'est pas jugé inquiétant (cf. chapitre 3.2.1). Toutefois, les grandes différences entre cantons posent problème; on pourrait en déduire que les critères de sélection seraient inégaux et inéquitables. Dans ce cas également, EVAMAR II a alimenté le débat, puisque les auteurs affirment dans leurs conclusions: *«L'hypothèse que des taux de maturité élevés s'accompagnent de résultats plutôt moins bons a été corroborée non seulement par les tests mais aussi, en grande partie, par le relevé des notes de maturité. Dans les cantons où les taux de maturité sont élevés, les taux d'admission au gymnase sont également plus importants. Comme rien ne permet de dire que les performances scolaires se développent moins dans les cantons ayant des taux de maturité élevés que dans les cantons ayant des taux de maturité bas, il y a tout lieu de supposer que la performance scolaire moyenne dans les premiers est inférieure déjà au stade de l'entrée au gymnase et qu'à niveau scolaire égal les élèves ont plus de chances d'accéder au gymnase dans les cantons où les taux de maturité sont élevés.»* (Eberle et al., 2008, p. 392; cf. *ibidem*, 23, 216, 226). Depuis la publication de ces résultats au plus tard, il existe un large consensus sur la nécessité de maintenir un bas taux de maturités et d'ouvrir une discussion politique sur les différences entre cantons. Les auteurs de l'étude avaient déjà fait la même proposition (Eberle et al., 2008, p. 392); depuis lors, leur position a été partagée par de nombreux acteurs, à l'image de la CGU (2009) qui affirme: *«Une hausse générale du taux de maturités gymnasiales à l'échelle de la Suisse n'est pas souhaitable, car elle risque d'entraîner une perte de qualité et l'instauration d'un numerus clausus. En revanche, il faudrait harmoniser les différents taux.»* (p. 25, trad. libre). La CDGS (2010) considère également que le taux de maturités est un instrument de pilotage important: *«un débat approfondi sur les raisons et les conséquences des taux de maturités variables d'un canton à l'autre serait à même de réduire les différences de qualité souvent constatées entre les écoles elles-mêmes et entre les cantons.»* (p. 12; cf. les positions similaires de Dreyer, 2009a, p. 10; PGYM, 2008, p. 74s).

Mis à part la revendication unanime d'inscrire à l'agenda politique les écarts entre les taux de maturité dans les différents cantons, il y a peu de propositions concrètes quant aux mesures à mettre en œuvre pour garder un bas taux de maturités à l'échelle de la Suisse et réduire les écarts entre cantons. La SSPES propose la même mesure pratique que celle avancée par Oelkers: inclure la maturité gymnasiale, la maturité spécialisée et la maturité professionnelle dans le taux de maturités communiqué aux organisations internationales telles que l'OCDE (Dreyer, 2009a, p. 10). Selon Oelkers (2008, p. 51), l'addition des différents taux donne une image plus réaliste de la formation en Suisse, et cette méthode est de toute façon appliquée par d'autres pays.

La SSPES épingle les critères d'admission au gymnase comme l'une des raisons des *«disparités constatées... [qui] entraînent des variations de taux de gymnasien-ne-s considérables et infondées»* (SSPES, 2009b, p. 19, cf. Dreyer, 2009a, p. 3). Ces critères devraient être examinés de plus près. Ainsi, la SSPES demande que les *«besoins spécifiques des gymnases soient pris en compte dans les plans d'études romand, alémanique et tessinois pour le Degré Secondaire I.»* (SSPES, 2009b, p. 19). Afin d'harmoniser les exigences permettant d'obtenir un même diplôme, Oelkers (2008, p. 246) verrait bien un examen d'admission au gymnase identique au niveau cantonal, similaire à la pratique qui existe d'ores et déjà dans certains cantons. Il convient cependant de veiller à ce qu'un tel examen n'entraîne pas une standardisation supplémentaire, voire une maturité centralisée.

Réduire les inégalités sociales

Outre les différences régionales ou cantonales, il existe d'autres inégalités, notamment d'ordre social, ou, plus précisément, liées à l'origine sociale. Dans un système très sélectif, où l'accès à l'université passe par le gymnase, les couches sociales moins favorisées et les personnes issues de la migration sont sous-représentés: *«Si l'on compare, à l'aide des données de PISA 2006, l'origine sociale des élèves qui suivent la 9e année scolaire dans une école de maturité avec l'origine sociale moyenne de tous les élèves du même canton, il apparaît que les élèves provenant de milieux socioéconomiquement privilégiés sont surreprésentés dans les écoles de maturité.»* (Vögeli-Mantovani, 2010, p. 10; CSRE, 2010, p. 134).

Lorsqu'on recherche les raisons de cette inégalité, on se retrouve rapidement face aux discussions, relancées par les études PISA, voire déjà auparavant, sur le modèle de l'école intégrée, qui renonce à l'orientation de l'élève vers un type d'école particulier en fonction de ses performances. Cette possibilité est cependant rejetée pour la Suisse. Ainsi, Oelkers (2008, p. 15s) s'oppose farouchement à un tel modèle. Il souligne que la perspective globale est déterminante et qu'il n'existe pas nécessairement un lien de causalité entre la qualité et la structure d'un système éducatif: *«L'approche selon laquelle seul le gymnase offre les meilleures opportunités est faussée. En Suisse, le gymnase est une école qui répond à un profil académique déterminé. Même si l'accès au gymnase était libre, tous ne voudraient pas aller au gymnase. De manière générale, les opportunités ne sont pas uniquement déterminées par l'école, et elles ne s'améliorent pas si un système éducatif renonce à toute forme d'orientation.»* (*ibidem*, p. 19s, trad. libre). Il est important de voir les solutions alternatives offertes par un système éducatif et les opportunités que ce dernier ouvre à différents moments de la vie (*ibidem*, p. 24). De même, la SSPES (2009a) refuse catégoriquement toute idée d'école intégrée pour la Suisse (p. 17, cf. Kopp & Picenoni, 2011, p. 24). La CGU (2009, p. 25), quant à elle, estime que la perméabilité du système éducatif suisse est suffisante.

Si les inégalités sociales sont peu présentes dans le débat sur l'organisation du gymnase, c'est que de nombreux élèves sont aiguillés vers une filière déterminée dès le secondaire I (cf. Ramseier et al., 2005, p. 143) ou que le choix d'une autre formation est dû, comme c'est souvent le cas pour les personnes issues de la migration, à des raisons financières, à la méconnaissance du système scolaire ou à un manque d'intérêt de leur entourage (Wintgens, 2011, p. 4s; cf. Kopp & Picenoni, 2011, p. 24). Tous ces facteurs sont extérieurs au gymnase et à son domaine d'influence. En outre, selon la CDGS (2010), les gymnases sont le reflet de la société: *«Les attentes formulées à l'égard des gymnases doivent rester réalistes: les établissements scolaires font partie de la société. Les phénomènes et les développements sociaux ont aussi des répercussions dans les gymnases et ne peuvent pas être endigués ni contrebalancés, sinon dans une très faible mesure. La marge d'influence des gymnases est limitée.»* (p. 13).

Eviter les rôles sexospécifiques

Un autre aspect de l'inégalité sociale peut être associé à la problématique du «genre». En effet, le nombre de femmes au gymnase ne cesse d'augmenter, tant chez les élèves que dans le corps enseignant. Le rapport sur l'éducation en Suisse présente l'état des lieux en chiffres: *«Dès les années 1980, voire auparavant, l'évolution du taux de maturités a été stimulée par l'accroissement du nombre de femmes parmi les bacheliers. Au cours de cette décennie, on peut encore parler d'un phénomène de rattrapage, mais tout change à partir de 1993: cette année-là le taux de maturités gymnasiales chez les femmes dépasse celui des hommes, et il n'a cessé de s'accroître depuis.»* (CSRE, 2010, p. 122).

Les raisons de cette «féminisation des gymnases» sont multiples. EVAMAR I avait déjà constaté que *«la formation gymnasiale [correspond] mieux aux intérêts des filles qu'à ceux des garçons. En outre, les gymnasiennes semblent mieux gérer les exigences de la filière gymnasiale.»* (Ramseier et al., 2005, p. 152, trad. libre). Les gymnasiennes semblent partager cet avis: la plupart d'entre

elles jugent mieux leurs compétences d'apprentissage que leurs collègues masculins (selon Notter & Arnold, 2006, p. 37; cf. le résultat un peu différent dans Eberle et al., 2008, p. 213). Le taux plus élevé de gymnasiennes s'explique également par l'adaptation des conditions d'accès aux professions privilégiées par les femmes, par exemple pour les enseignantes et enseignantes du primaire qui doivent désormais se former dans une haute école pédagogique (CSRE, 2010, p. 122). Le rapport EVAMAR I constate que, de manière générale, les gymnasiennes *«sont moins nombreuses [à prévoir] des études universitaires: les filles en particulier considèrent la formation gymnasiale également comme une préparation aux hautes écoles spécialisées et aux hautes écoles pédagogiques.»* (Ramseier et al., 2005, p. 152, trad. libre).

Les femmes sont cependant toujours peu représentées dans les branches techniques et scientifiques, tandis qu'elles dominent dans les profils de formation axés sur les langues et dans l'option spécifique philosophie/pédagogie/psychologie. Cette répartition inégale est considérée comme problématique (Dreyer, 2009a, p. 4; cf. Ramseier et al., 2005, p. 151s).

Les gymnasiennes et les gymnasiens continuent donc à choisir un profil de formation spécifique à leur sexe (Eberle et al., 2008, p. 24). La SSPES estime qu'il revient plutôt au secondaire I d'éveiller l'intérêt des filles pour les sciences expérimentales et la technique, étant donné que c'est généralement à cet âge que les filles choisissent un rôle déterminé (Dreyer, 2009a, p. 4). Afin de rendre le gymnase plus intéressant pour les garçons, il faudrait modifier l'offre d'options spécifiques. Les auteurs d'EVAMAR I proposent l'histoire, la géographie et l'informatique comme choix attrayants pour les jeunes hommes (Ramseier et al., 2005, p. 97), tandis que Dreyer (2010a) songe plutôt au sport et à l'informatique, ainsi qu'à différentes autres nouveautés telles que l'introduction de la technique comme élément essentiel de la culture générale, ou encore un rééquilibrage du poids des notes et de la dotation horaire entre les langues et les autres disciplines.

Maintenir un haut niveau pour l'ensemble des options spécifiques

Une reconsidération de l'offre d'options spécifiques permettrait également d'aborder un tout autre problème, celui des disparités indésirables entre les différentes options spécifiques. EVAMAR I avait déjà constaté de grandes différences par rapport aux notes dans les options spécifiques (Ramseier et al. 2055, p. 16), ce qui peut notamment poser problème lorsqu'on sait que de nombreux élèves qui n'ont pas obtenu leur maturité avaient une note insuffisante dans leur option spécifique (*ibidem*, p. 146). De même, la probabilité d'entamer des études académiques varie fortement en fonction de l'option spécifique: les élèves ayant choisi l'option spécifique physique et applications des mathématiques ou langues anciennes sont plus nombreux à entrer à l'université que les élèves de l'OS arts visuels ou musique (*ibidem*, p. 142s). D'autre part, EVAMAR I a également montré que, dans les disciplines fondamentales langue première, deuxième langue nationale et mathématiques, les notes des élèves des options spécifiques musique, arts visuels et philosophie/pédagogie/psychologie n'étaient pas moins bonnes que celles de leurs camarades, *«ce qui contredit clairement l'affirmation selon laquelle les élèves plus faibles utiliseraient les options arts visuels, musique ou philosophie/pédagogie/psychologie pour accéder plus ‹facilement› à la maturité»* (*ibidem*, p. 145, trad. libre).

EVAMAR II a également examiné la question des options spécifiques et tire des conclusions différentes: *«Les différences de performances relevées entre les divers groupes d'options spécifiques sont souvent considérables. Elles apparaissent non seulement dans les tests passés par EVAMAR II, mais aussi, quoique dans une proportion moindre, dans les notes de maturité délivrées par les écoles elles-mêmes.»* (Eberle et al., 2008, p. 23). Si on tient compte de l'équilibre des compétences (au sens d'une aptitude générale aux études), les élèves de l'option spécifique langues anciennes affichent les meilleurs résultats, tandis que ceux des nouvelles options spécifiques – musique, arts visuels et philosophie/pédagogie/psychologie – en ont obtenu de moins bons

(*ibidem*, p. 225). Les recherches menées dans le cadre d'EVAMAR II montrent que, contrairement aux conclusions d'EVAMAR I, les résultats dans les disciplines fondamentales des élèves des nouvelles options spécifiques ne sont pas équivalents (*ibidem*, p. 391) à ceux des autres élèves. Ce nouveau constat est important, puisqu'il indique que les différences de niveau observées entre les groupes d'options spécifiques sont encore supérieures aux attentes.

Cette nouvelle donne est particulièrement problématique eu égard à l'aptitude aux études ou au choix du domaine d'études des futurs étudiantes et étudiants, même si ce choix se fait généralement en fonction des possibilités et des intérêts de l'élève et que les lacunes dans certaines disciplines ne compromettent donc pas nécessairement la réussite des études. *«Des problèmes se posent uniquement si les écarts entre les résultats aux tests en fonction de l'option spécifique sont à mettre sur le compte d'un développement différencié des compétences dans les divers profils, alors que les jeunes s'attendent à ce que la maturité, indépendamment du profil choisi, leur ouvre l'accès à toutes les filières universitaires.»* (CSRE, 2010, p. 138; cf. *ibidem*, p. 129).

Dans sa position, la SSPES rappelle que les nouvelles options spécifiques ont été introduites contre l'avis majoritaire des enseignantes et enseignants. Elle demande les mêmes exigences de niveau dans les disciplines fondamentales, quelle que soit l'option spécifique, et des exigences comparables pour l'ensemble des options spécifiques, avec, en principe, un renforcement pour les nouvelles options (Dreyer, 2009a, p. 9). La proposition de fixer des critères de réussite sans possibilité de compensation des résultats insuffisants pour certaines compétences de base ou compétences fondamentales pour les études a également pour but de garantir le niveau de qualité dans les disciplines fondamentales (cf. chapitre 3.2.4).

3.2.3 Les contenus de l'enseignement

Le débat sur l'organisation du gymnase porte non seulement sur les aspects structurels, mais également sur les différentes disciplines et leur contribution à la culture générale et à la formation de l'aptitude aux études. L'enseignement au gymnase est réglementé dans le plan d'études cadre de 1994 et dans le RRM, qui servent de lignes directrices pour les cantons et les gymnases. Malgré de grandes différences dans leur mise en œuvre et le fait que le plan d'études cadre joue, selon la formule de Hungerbühler & Wintgens (2011), *«un rôle anecdotique par rapport aux plans d'études locaux»* (p. 25, trad. libre) dans le quotidien des écoles, le cadre imposé par ces documents est suffisamment efficace pour susciter le débat.

L'un des points controversés est le rapport entre les langues et les sciences humaines, d'une part, et les mathématiques et les sciences expérimentales, d'autre part. Les cours de langues, y compris la langue première, représentent la plus grande partie du temps consacré à l'enseignement, avec une proportion de 30 à 40 % (RRM, 1995, art. 11). Les résultats dans ces disciplines sont donc importants, puisque les trois langues sont, en dehors des mathématiques, le plus grand obstacle à l'obtention de la maturité, avec un nombre cumulé de notes insuffisantes encore plus important (Ramseier et al., 2005, p. 10).

La langue première faisant partie des disciplines fondamentales, la discussion porte principalement sur le niveau ou la nature et la qualité des compétences dont les futurs universitaires auront besoin. Les résultats d'EVAMAR II et les remarques du corps enseignant ont permis d'identifier certaines lacunes qui réduisent l'aptitude à entreprendre des études académiques (Eberle et al., 2008, p. 59, 389). Il existe un large consensus sur le besoin d'agir dans ce domaine; le choix des moyens fait cependant débat (cf. chapitre 3.2.4).

Etendre le champ de vision des gymnasiennes au-delà des langues

Dans toutes les branches linguistiques, on observe des différences d'un sexe à l'autre, s'agissant notamment du choix des options spécifiques.

Selon EVAMAR I, les jeunes filles s'orientent en majorité vers les disciplines artistiques, les langues et les sciences humaines ainsi que la biologie, tandis que les garçons se tournent plutôt vers les sciences expérimentales (sans biologie), les mathématiques et l'informatique, l'économie et le droit ou encore l'histoire (Ramseier et al., 2005, p. 96). Pour Oelkers, la focalisation des gymnasiennes sur les profils linguistiques s'inscrit dans la continuité de l'ancien type de maturité D, lui-même un héritage des écoles supérieures de jeunes filles (2008, p. 68s). Cette tendance se perpétue jusqu'à aujourd'hui et se renforcerait même: *«Si l'on suppose que, d'une part, le pourcentage de gymnasiennes titulaires d'une maturité augmentera légèrement ou, du moins, ne baissera pas, et que, d'autre part, les différences entre les sexes concernant le choix des disciplines resteront stables et ne varieront pas entre le début et la fin du cycle gymnasial, on peut s'attendre à une nouvelle augmentation des profils de maturité en langues modernes.»* (*ibidem*, p. 100, trad. libre).

L'appréciation rétrospective de leurs propres connaissances par les étudiantes et par les étudiants va dans le même sens: *«Conformément à l'opinion courante, les jeunes filles ont le plus souvent une perception plus favorable de leurs compétences dans les langues, les jeunes gens de leurs compétences en mathématiques, en sciences expérimentales et dans les matières techniques.»* (Notter & Arnold, 2006, p. 27). Ces constats s'expliquent en partie par la préférence pour une option spécifique correspondant aux intérêts de la personne interrogée et dans laquelle cette dernière se sent naturellement plus compétente (*ibidem*, p. 28, cf. Eberle et al., 2008, p. 210–212). Le choix de l'option spécifique semble d'ailleurs être le résultat d'un long processus de socialisation, pendant lequel l'image de soi correspondant au stéréotype de genre est renforcée par la sélection d'un profil déterminé et l'appartenance à un groupe (Bieri Buschor, Denzler & Keck, 2008, p. 18). En choisissant une option spécifique traditionnellement fréquentée par des femmes ou par des hommes, la gymnasienne ou le gymnasien s'oriente souvent vers une filière d'études dans le même domaine (*ibidem*; CSRE, 2010, p. 137).

Le choix sexospécifique d'un domaine déterminé, très perceptible notamment dans les disciplines linguistiques et qui, dans le nombreux cas, se confirme au niveau universitaire, est contraire à l'idéal social d'une répartition équitable des talents et des intérêts, ainsi qu'à l'adéquation entre les personnes formées et les besoins du marché du travail. La préférence des jeunes filles pour les langues ne poserait aucun problème si ces dernières n'étaient pas en même temps surreprésentées au gymnase et si elles étaient suffisamment nombreuses à s'intéresser aux branches MINT à l'école ou à l'université. Afin de rendre les disciplines mathématiques et scientifiques plus attrayantes pour les gymnasiennes, certains auteurs proposent d'informer les filles suffisamment tôt et de manière exhaustive à ce sujet (Albisser, 2011, p. 30; Oelkers, 2008, p. 217) et de promouvoir les mathématiques et les branches techniques à l'école en misant sur *«l'orientation systématique vers l'objectif, la promotion de l'effort et de la curiosité, ainsi que les retours d'information individuels»* (Bieri Buschor et al., 2008, p. 19, trad. libre) et sur des mesures similaires, visant principalement les jeunes filles.

Promouvoir les langues nationales

L'art. 18 du RRM (1995) prévoit la reconnaissance d'une mention bilingue attribuée par les cantons selon leur propre réglementation. Cette possibilité a rencontré un succès inattendu. *«En un peu plus de dix ans, cette petite phrase a mis en marche une innovation pédagogique dont la mise en pratique très variée – nous nous trouvons bien dans une Suisse fédéraliste – implique désormais des milliers d'élèves et d'enseignant-e-s. La vitesse, presque trop rapide pour être helvétique, de ce développement tient certainement entre autre* [sic] *au fait que cette innovation a pu se réaliser sans engendrer trop de couts* [sic] *supplémentaires.»* (Elmiger, 2008, p. 5). L'offre d'enseignement immersif dans les gymnases et le nombre de maturités bilingues ont évolué à un rythme aussi soutenu que la demande.

Or la multiplication des programmes d'immersion a renforcé une tendance que le RRM avait voulu

combattre: les langues nationales ont nettement moins de succès que l'anglais (*ibidem*, p. 7, 26). Ces dernières sont donc, avec les langues anciennes, les principales perdantes du plurilinguisme: *«En ce qui concerne les langues, l'intérêt pour la langue d'enseignement est en moyenne nettement supérieur à celui pour les deux langues nationales proposées, quelle que soit la région. L'intérêt pour l'anglais est prépondérant. La langue la moins aimée des gymnasiennes et gymnasiens germanophones est le français; chez les francophones, c'est l'allemand.»* C'est en ces termes qu'Oelkers (2008, p. 101, trad. libre) résume les constatations de Ramseier et al. (2005, p. 86 à 92). Comme le montre le débat sur la suppression prévue de l'option spécifique italien dans le canton de St-Gall, la troisième langue nationale doit également lutter pour sa survie dans les plans d'études (Picenoni, 2011, p. 17 à 22; cf. SER, 2012, p. 20s). Notter & Arnold (2006) dressent l'état des lieux suivant: *«Enfin, cette enquête montre une fois encore à quel point la Suisse exploite peu les ressources de son multilinguisme. Rares sont les étudiants qui choisissent de faire leurs études supérieures dans une autre région linguistique. La langue est même en général le premier critère de sélection d'une université. La connaissance de langues étrangères (hormis l'anglais) ne tient d'ailleurs une large place dans aucun des domaines d'études.»* (p. 8).

Le plurilinguisme dans les langues nationales est une volonté politique; pour le promouvoir, l'enseignement immersif actuel pourrait s'enrichir d'options supplémentaires. Centrées sur les langues nationales, ces dernières viseraient une coopération étroite avec une école du pays correspondant ou de la région en question (cf. Oelkers, 2008, p. 241s). Cette approche est à privilégier dans tous les cas, afin de mieux entraîner les activités productives, telles que l'expression écrite et orale, dans le cadre d'une *«immersion totale»* (Näf, 2009, p. 7). En outre, la Commission Langues vivantes (CLV) propose un «Erasme helvétique», qui permet aux futurs enseignantes et enseignants de l'une ou l'autre discipline de se préparer à l'enseignement immersif en poursuivant leurs études pendant une durée déterminée dans la région de leur deuxième langue nationale (Dreyer, 2009b, p. 16). De même, l'aptitude à entreprendre des études dans une autre région linguistique de la Suisse avait été prise en compte dans l'ébauche du sous-projet 1 de la CDIP, consacré à la définition des compétences disciplinaires de base requises pour les études universitaires. La capacité d'étudier dans une autre langue aurait donc pu faire partie, avec la langue première, les mathématiques, l'anglais et les connaissances d'utilisateur en informatique, du profil général attendu d'un futur étudiant ou d'une future étudiante. Pour des questions de ressources, le projet se limite toutefois à l'étude des compétences en langue première et en mathématiques.

Qualifier les compétences linguistiques à l'aide de standards communs

Certaines standardisations sont également évoquées pour l'enseignement des langues. Näf (2009, p. 7) propose, par exemple, de faire certifier, par une organisation tierce *(«mit einer standardisierten Aussenzertifizierung»)*, telle que Cambridge ou l'Alliance française, le niveau de compétences atteint dans le cadre d'un enseignement immersif. Selon Näf, *«à moyen terme il serait souhaitable de viser une reconnaissance internationale du label ‹maturité bilingue› afin que celui-ci, éventuellement couplé à un certificat international comme TOEFL, TestDaF ou DALF, permette un accès sans examens aux universités de la région linguistique cible.»* (Näf, 2012, p. 19). La Plate-forme Gymnase (2008, p. 79) recommande le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) comme référence pour la fixation des niveaux aux degrés secondaires I et II. Hans-Peter Hodel, enseignant à la *Kantonsschule Obwalden*, résume ses premières expériences avec le CECRL: *«Le CECRL convient donc bien pour le gymnase.»* (Hodel, 2008, p. 14 à 18, trad. libre). La plupart des membres du corps enseignant et des directions d'établissement sont cependant sceptiques. Les professeurs de l'enseignement secondaire, et particulièrement la CLV, redoutent une uniformisation des contenus et soulignent la plus-value de l'enseignement gymnasial par rapport aux écoles de langues (cf. Dreyer 2009a, p. 8; Joachim, 2010a, p. 26s). De même, les directrices et directeurs de gymnases font part de leurs *«très*

grandes réserves» face à la tendance à la centralisation (CDGS, 2008). Ces deux organisations sont toutefois ouvertes à une prise en considération du CECRL ou à une coordination cantonale; les détails sont encore en discussion (cf. par ex. Jonas-Lambert & Leimer, 2012, p. 31).

Donner plus de poids aux disciplines MINT

Cela a déjà été dit, les mathématiques sont, outre les langues, le principal obstacle pour l'obtention de la maturité (Ramseier et al., 2005, p. 10). Aussi, une proportion relativement importante de titulaires d'un certificat de maturité – pouvant aller jusqu'à deux cinquièmes pour les examens écrits – n'a pas fourni les prestations attendues dans les différents domaines comptant dans la note de maturité. Ce n'est que grâce aux règles de compensation qu'un nombre non négligeable de gymnasiennes et gymnasiens – près de 25 % – ont réussi leur maturité en 2007 (Eberle et al., 2008, p. 384 à 386). Tout comme en langue première, il existe un besoin d'agir dans ce domaine. Les recommandations et propositions pour remédier à ces lacunes sont diverses (cf. chapitre 3.2.4).

La situation des disciplines désignées par le sigle MINT (mathématiques, informatique, sciences naturelles et technique) est complémentaire à celle des langues, autant par leur importance dans les programmes que par l'intérêt qu'elles suscitent auprès des élèves. Elles ne sont d'ailleurs pas mentionnées explicitement dans la liste des objectifs du RRM (cf. Oelkers, 2008, p. 72). Même si la position des disciplines scientifiques a été améliorée par la révision partielle du RRM, notamment par le découplage de la biologie, de la chimie et de la physique ainsi que par l'augmentation de leur temps d'enseignement, les mathématiques et les sciences expérimentales figurent toujours au deuxième rang après les langues, avec 25 à 35 % du temps d'enseignement (RRM, 1995, art. 11). De plus, le fait que les filles sont majoritaires au gymnase et qu'elles ont moins d'affinité pour les branches scientifiques renforce encore la prépondérance des langues (Oelkers, 2008, p. 100; Ramseier et al., 2006, p. 96). Or les hautes écoles, en particulier l'Université de Zurich et l'EPFZ, se plaignent de lacunes dans les disciplines scientifiques, mais également en mathématiques et en informatique. La direction de projet HSGYM résume les conclusions de l'ensemble des groupes scientifiques, arguant *«qu'en raison de la limitation du nombre d'heures dans les filières autres que scientifiques, concilier la préparation aux études dans la branches correspondante et la mission de culture générale de chaque discipline relève de l'acrobatie.»* (HSGYM, 2008, p. 39, trad. libre).

L'importance des disciplines MINT se mesure à la demande de personnel qualifié sur le marché du travail, comme le soulignent l'OCDE (Oelkers, 2008, p. 57s) et les Académies suisses des sciences (2009a): *«L'école devra continuer à dispenser à chaque individu une formation étendue et assurer une orientation suffisante sur les domaines professionnels prometteurs. Cela implique une information régulière à tous les niveaux, ainsi que des activités encourageant le développement des connaissances et des compétences dans les professions en manque de personnel. A l'heure actuelle, notre pays doit importer chaque année près de 30 000 cadres diplômés de l'enseignement supérieur, en particulier dans le secteur médical, mais aussi dans l'informatique, l'ingénierie, les sciences en général et l'enseignement.»* (p. 5). Outre des revendications telles que l'augmentation de la dotation horaire ou l'organisation de journées spéciales, ces deux organisations ne précisent cependant pas comment promouvoir avec succès – et de manière scientifiquement fondée – ces spécialisations au gymnase.

Rendre le gymnase plus attrayant pour les garçons

La répartition par sexe reflète la position des différents groupes de disciplines au gymnase: les jeunes filles, plus nombreuses, préfèrent les langues et les sciences humaines, tandis que leurs collègues masculins, sous-représentés, s'orientent davantage vers les mathématiques et les disciplines scientifiques. Alors que les gymnasiennes disposent d'un choix relativement

important de disciplines, les possibilités sont *«généralement défavorables»* pour les garçons, selon Ramseier et al. (2005): *«La couverture des intérêts est nettement inférieure, tant dans le profil de formation choisi que dans le profil optimal»* (p. 92, trad. libre). Même si Gabrielle von Büren-von Moos, présidente de la CDGS, estime que la prépondérance des langues n'est qu'une des raisons de la faible proportion de garçons au gymnase, elle conclut, elle aussi: *«Apparemment le ‹système école› correspond moins aux besoins des garçons qu'à ceux des filles.»* (Büren-von Moos, 2007, p. 8). Le problème ne pourra cependant pas être résolu en donnant plus de poids aux disciplines scientifiques *(ibidem)*.

En effet, la plupart des propositions misent sur une augmentation du nombre de disciplines susceptibles d'intéresser les jeunes hommes, afin rendre le gymnase plus attrayant pour eux, notamment en étoffant le choix d'options spécifiques. Ramseier et al. (2005) proposent l'histoire, le sport, la géographie et l'informatique, *«qui tiennent le haut du palmarès des intérêts des garçons»* (p. 92, 10; cf. p. 105, tra. libre), tandis que Dreyer (2010a), quant à lui, mentionne également des options spécifiques sport et informatique, de même que la technique, élément essentiel de la culture générale qui pourrait être abordé dans toutes les disciplines.

Etoffer l'offre dans le domaine de l'informatique

C'est dans le domaine de l'informatique qu'apparaissent les plus grandes divergences liées au sexe (Notter & Arnold, 2006, p. 27; Ramseier et al., 2005, p. 87s). Nouvelle option complémentaire (RRM, 1995, art. 9) depuis la révision partielle du RRM, l'informatique est venue s'ajouter aux disciplines scientifiques. Selon Eberle et al. (2008, p. 52), pour la plupart des branches d'études universitaires, des compétences d'utilisateur en informatique (TIC) sont considérées comme importantes, au même titre que la langue première, les mathématiques et l'anglais. Il convient cependant de distinguer les compétences en TIC de la science fondamentale informatique.

En effet, dans la plupart des écoles, les élèvent acquièrent des connaissances d'utilisateur en informatique (HSGYM, 2008, p. 112 à 114; Oelkers, 2008, p. 147), qui sont requises pour les applications utilisées dans la plupart des branches d'études, mais qui ne sont pas une introduction à la science informatique comme c'est le cas pour les autres sciences expérimentales. De nombreux informaticiens soulignent le caractère scientifique de l'informatique, à l'instar de Herbert Bruderer de l'EPFZ: *«Bien que l'informatique soit présente (quoique généralement de manière latente) dans pratiquement tous les domaines ainsi que dans une multitude d'appareils et d'installations (systèmes embarqués) et qu'elle soit une science fondamentale au même titre que les mathématiques ou la physique, l'école obligatoire, le gymnase et l'école professionnelle se limitent généralement à transmettre des connaissances d'utilisateur.»* (Bruderer, 2008, p. 39, trad. libre; cf. Weber, 2011c, p. 6). Bruderer (2010, p. 39, trad. libre) déplore que la place de l'informatique soit *«excessivement faible en comparaison avec les autres disciplines MINT».* L'informatique comme science fondamentale et les TIC devraient être complémentaires dans les plans d'études: l'enseignement des TIC se ferait aux niveaux primaire et secondaire I, tandis que la programmation aurait sa place au secondaire II (Bruderer, 2008, p. 39).

L'organisation *ICT Switzerland*, qui représente de nombreux organismes, fondations et établissements, compare l'informatique aux mathématiques et s'engage pour une discipline obligatoire informatique, qui enseignerait la programmation dès l'école primaire (*ICT Switzerland*, 2011, p. 16). Elle considère l'informatique comme une science maîtresse *(«Leitwissenschaft»)* qui devrait avoir la *«place qui lui revient»: «L'informatique au sens du ‹computational thinking› (pensée algorithmique) et à celui de la combinaison entre pensée mathématico-scientifique et méthodes de développement appliquées dans les disciplines techniques doit faire partie de l'enseignement gymnasial obligatoire pour tous.»* (*ibidem,* trad. libre).

Mieux enseigner l'autonomie dans les apprentissages et le travail

Selon le plan d'études cadre (PEC) de 1994, le gymnase doit enseigner, outre les connaissances spécialisées dans les différentes disciplines, des compétences qui placent ces disciplines dans une *«perspective éducative globale»* (CDIP, 1994, p. 12). Le PEC présente cinq champs de compétences d'une étendue similaire, dont le premier comprend les *«compétences sociales, éthiques et politiques» (ibidem)*. Même si ces champs relativement vastes sont assortis d'exemples pour certaines branches dans le plan d'études cadre, les objectifs interdisciplinaires *«restent vagues, puisqu'il est difficile de créer un lien entre les compétences exigées et les disciplines enseignées»* (Oelkers, 2008, p. 84, trad. libre; cf. *ibidem*, p. 80). Notter & Arnold (2006, p. 30 à 33), quant à eux, précisent ces compétences transversales considérées comme importantes pour les études: l'esprit critique, l'expression écrite, l'autonomie dans le travail, la gestion du stress, la capacité de parler en public, la gestion du temps, etc. Les étudiantes et étudiants interrogés qui avaient obtenu une maturité selon les nouvelles modalités portent un jugement plus favorable sur leurs compétences interdisciplinaires que leurs collègues plus âgés, titulaires d'une maturité selon l'ancien régime. L'interdisciplinarité était d'ailleurs l'un des objectifs pédagogiques de la réforme de la maturité (*ibidem*, p. 7).

Toutefois, ces objectifs n'ont pas encore été complètement atteints, comme le montrent les affirmations de différentes parties, faisant état de lacunes considérables en matière de compétences transversales, qui sont si importantes pour les études universitaires. Même si la classification de ces compétences diffère d'un rapport à l'autre, l'autonomie dans l'apprentissage et le travail est généralement considérée comme l'une des principales aptitudes attendues. Les responsables du projet HSGYM résument ainsi les résultats des consultations des différents groupes spécialisés: *«Les chapitres analytiques des recommandations accordent beaucoup de place aux constatations sur les compétences transversales et méthodiques des étudiantes et étudiants de première année. Bien qu'ils confirment que les titulaires d'une maturité font preuve de bonnes compétences relationnelles, d'enthousiasme et de curiosité scientifique, ils soulignent à plusieurs reprises que le gymnase doit promouvoir de manière plus cohérente, plus ciblée et plus complète les principales compétences transversales requises pour les études.»* (HSGYM, 2008, p. 40, trad. libre). Il faudrait encourager l'autonomie dans le domaine de la planification, de l'organisation et de l'examen de leurs propres apprentissages *(ibidem)*. Dans le cadre de l'étude EVAMAR II, les professeurs ont évalué, sur une échelle de 7, les compétences transversales selon leur importance. Les trois premières étaient, dans l'ordre: apprendre de manière autonome, assumer la responsabilité de ses propres apprentissages et travaux et travailler de façon indépendante. Dans le classement des lacunes, l'autonomie dans le travail et l'autonomie dans l'apprentissage figuraient toujours aux premiers rangs (Eberle et al., 2008, p. 371). Une enquête supplémentaire auprès des bachelières et bacheliers a révélé qu'ils évaluaient leurs compétences transversales de manière très différenciée (*ibidem*, p. 180 à 183).

De même, de nombreux étudiantes et étudiants font état de lacunes dans leur comportement face au travail et à l'apprentissage, des lacunes qui auraient pu être comblées dès l'école (cf. Oelkers, 2008, p. 148s). Dans l'auto-évaluation des étudiantes et étudiants, les différences sont particulièrement significatives en fonction de l'option spécifique choisie: ceux qui avaient choisi l'option philosophie/pédagogie/psychologie, arts visuels ou musique apprennent bien avec les méthodes non conventionnelles telles que le travail dans un projet, le travail interdisciplinaire ou en équipe, mais estiment moins bien maîtriser les méthodes plus traditionnelles. Pour les autres groupes d'options, c'est exactement l'inverse (Notter & Arnold, 2006, p. 34).

Au vu de ces déficits constatés par tous les acteurs, rien de surprenant à ce que ces derniers réclament unanimement un meilleur encouragement des compétences transversales, notamment de l'autonomie dans l'apprentissage et le travail. La Plate-forme Gymnase (2008) conclut:

«Outre un niveau de connaissances disciplinaires élevé, une importance de plus en plus grande revient au développement de l'apprentissage et du travail autonomes (avec toutes ses implications, telles que la motivation, l'organisation individuelle, etc.) et aux compétences transversales. L'introduction du travail de maturité est certes déjà un grand pas dans ce sens, mais il faut encourager encore davantage cette autonomie, grâce à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage adéquates, et l'exercer ou la mettre en pratique sur des périodes plus longues. Ces efforts servent aussi à mieux préparer les élèves au changement culturel qu'implique le passage à une haute école.» (p. 52). L'encouragement ciblé et la place accordée à l'apprentissage autonome au gymnase figurent également dans les recommandations d'EVAMAR II (Eberle et al., 2008, p. 23) et d'Oelkers (2008, p. 157, 183), qui se réfère aux résultats d'EVAMAR I.

Les avis divergent sur l'approche à adopter pour développer ces compétences de manière optimale. Huber et al. (2008, p. 389) proposent une orientation de la didactique de l'enseignement des disciplines vers une intégration de la faculté d'*«apprendre à apprendre de manière autonome»*, complétée par la formation initiale et continue du corps enseignant dans ces domaines. Pour Dreyer (2009a, p. 10) également, ces capacités doivent être exercées dans les différentes disciplines. Cet apprentissage ne ferait pas partie de l'enseignement normal et exigerait des ressources supplémentaires *(ibidem)*. De nombreux groupes de branche et les conférences spécialisées participant au projet HSGYM sont d'un avis similaire. Ils *«se fondent sur la constatation générale qu'en dehors des connaissances disciplinaires, les compétences transversales sont d'une importance capitale pour les études et que, pour cette raison, il est indispensable de leur accorder (encore) plus de poids – et plus de temps d'enseignement»* (HSGYM, 2008, p. 47, trad. libre). Les groupes de branche estiment que cette augmentation de la dotation horaire doit se faire à l'échelle de l'école, en adaptant les horaires en conséquence. La mise en œuvre de cette exigence se traduirait donc par l'ajout d'un semestre supplémentaire dans les écoles (*ibidem*, p. 47s).

La démarche envisagée par Oelkers va encore plus loin: à l'instar d'EVAMAR I (Ramseier et al., 2005, p. 13), il propose un débat fondamental sur les compétences transversales (de même que sur l'enseignement interdisciplinaire) en exigeant des *«structures claires»* (Oelkers, 2008, p. 197). L'enseignement des compétences transversales ne peut pas se faire en passant. *«Si l'enseignement interdisciplinaire ou la promotion de compétences transversales doivent effectivement être le but d'une formation gymnasiale, il faudrait prévoir des moyens supplémentaires, des formats didactiques spécifiques et des possibilités d'évaluation [...] Si l'on souhaite améliorer les stratégies d'apprentissage des élèves, cette mission doit être confiée à l'enseignement disciplinaire, incluse dans la formation et ancrée dans le savoir-faire didactique des enseignantes et enseignants»* (*ibidem*, p. 198s, trad. libre).

Développer de nouvelles formes d'apprentissage

Plusieurs approches novatrices montrent comment promouvoir les compétences transversales des élèves, notamment leur aptitude à travailler de manière autonome. A la suite du rapport d'Oelkers, l'apprentissage autodirigé (SOL/PAA) a été introduit entre 2009 et 2011, notamment dans les gymnases zurichois, un projet suivi par l'Université de Zurich (http://www.ife.uzh.ch/llbm/weiterbildung/SOL.html; cf. HSGYM, 2008, p. 17). Le concept d'apprentissage autodirigé a été repris et mis en œuvre – le cas échéant, avec quelques adaptations locales – par plusieurs autres cantons et établissements, avant même que l'évaluation SOLEVA soit terminée.

Les enseignantes et enseignants concernés estiment que les bénéfices de l'apprentissage autodirigé vont bien au-delà de l'effet d'apprentissage. Apparemment, l'apprentissage autodirigé séduit précisément par l'approche pédagogico-didactique qu'il entend mettre en œuvre ou à laquelle il donne une nouvelle dimension. D. Metzler (2012), vice-directeur de la *Kantonsschule Zofingen*, résume: *«L'apprentissage autodirigé remet l'accent sur ces objectifs fondamentaux de la formation*

gymnasiale et réforme la méthodologie; ces aspects sont novateurs et représentent une opportunité pour les gymnases.» (p. 35, trad. libre). U. Käser (2011), responsable de projet de la Section des écoles moyennes de l'Office de l'enseignement secondaire du 2e degré et de la formation professionnelle du canton de Berne, a donné une définition similaire lors d'une journée de réflexion consacrée à l'apprentissage autodirigé: «*Compris comme un objectif d'apprentissage, l'apprentissage autonome satisfait à l'une des exigences essentielles de la formation gymnasiale. Car être capable ‹de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre› (Kant, 1991) constitue une définition classique de la majorité. La ‹maturité›, que les jeunes atteignent à la fin de leur formation gymnasiale, est un certificat d'autonomie que la société leur délivre pensant qu'ils sont désormais capables de poursuivre seuls leur processus de formation»* (p. 18).

Certains établissements ont introduit un semestre dit d'apprentissage libre, une forme d'apprentissage autodirigé prolongé. Au début du semestre, les élèves reçoivent une série de mandats et d'objectifs d'apprentissage qu'ils réalisent de manière autonome, individuellement ou en groupe. Oelkers (2008) constate au sujet de cette méthode novatrice mise en œuvre au gymnase *Zürcher Oberland*: «*A cet égard, le semestre d'apprentissage libre peut promouvoir les objectifs de l'apprentissage autodirigé requis à l'université. Il fournirait une nouvelle structure pour l'interaction entre les compétences disciplinaires et transversales, qui, selon bon nombre d'évaluations, fait défaut. Il permettrait notamment de mettre à l'épreuve de nouvelles stratégies d'apprentissage qui ne sont pas ou que peu utilisées dans les cours traditionnels. On a pu atteindre un effet similaire avec le travail de maturité. Dans tous les cas, le renforcement, et non l'affaiblissement, de la qualité de l'apprentissage disciplinaire est une condition essentielle.»* (p. 244, trad. libre). Les expériences dans la pratique sont également majoritairement positives, et les objectifs fixés sont réalistes. Dans son évaluation du semestre d'apprentissage libre dans le même gymnase, D. Martin (2008) note: «*Les rapports montrent que le principal bénéfice du semestre d'apprentissage libre se situe au niveau des compétences transversales: il contribue fortement à développer les objectifs de l'apprentissage autodirigé requis pour les études universitaires.»* (p. 11s, trad. libre).

Ces essais et expériences permettent de mettre en pratique, dans les établissements, la promotion de l'autonomie exigée des gymnasiennes et gymnasiens. Ils reçoivent beaucoup de soutien des milieux scientifiques et de l'enseignement, avec la recommandation d'harmoniser les pratiques qui ont fait leurs preuves à l'échelle nationale, voire de les inclure dans le RRM (Oelkers, 2008, p. 244; cf. Plate-forme Gymnase, 2008, p. 52). La CDGS met toutefois en garde contre de possibles dérives technocratiques ou contre des tests standardisés d'évaluation de l'apprentissage autodirigé: «*Au cas où des réformes des curricula devaient en découler, leur mise en œuvre devrait laisser une large place à la responsabilité des gymnases, dans l'aménagement de leurs plans d'études, et des enseignants, dans l'agencement de leur enseignement. Si l'on veut que le renforcement de l'autonomie dans l'apprentissage débouche, dans les gymnases et chez les enseignants, sur une action pédagogique autonome et sensée, il est nécessaire que cela se fasse en toute cohérence avec les curricula existants.»* (CDGS, 7.11.2010).

Renforcer le travail de maturité et assurer un suivi plus intensif

Le travail de maturité, introduit par le RRM, a déjà fait ses preuves dans la pratique en tant que mesure de promotion du travail autonome. «*Encore une chance que le travail de maturité se soit bien développé… Il constitue la pierre angulaire du renforcement du travail autonome»*, observe Dreyer (2009c, p. 5) à ce sujet. Réalisé de manière autonome, seul ou en groupe, le travail de maturité remplit en tous points l'objectif prévu (cf. Oelkers, 2008, p. 70).

Même les directions d'établissement interrogées dans le cadre de l'étude EVAMAR I, plutôt critiques envers la réforme du RRM, portent un jugement très favorable sur le travail de maturité

(Ramseier et al., 2005, p. 302). Les enseignantes et enseignants saluent également cette nouveauté, en raison des possibilités de développement qu'elle offre aux élèves: *«Dans leur grande majorité, les enseignants considèrent que le travail de maturité représente un exercice utile et intéressant.»* (*ibidem*, p. 191). L'étude EVAMAR II fait état d'un taux de satisfaction nettement supérieur des gymnasiennes et gymnasiens interrogés en ce qui concerne le cadre scolaire de réalisation du travail de maturité et le suivi dont ils ont bénéficié, alors que dans l'enquête EVAMAR I ils avaient critiqué ces éléments (Huber et al., 2008, p. 338; cf. Ramseier, 2005, p. 12). De même, la plupart d'entre eux attendent de la réalisation de ce projet individuel un avantage pour leurs études supérieures et leur développement personnel (Huber et al., 2008, p. 353). Dans l'ensemble, tant les personnes concernées dans les écoles que les auteurs des différentes évaluations estiment que le travail de maturité est le bénéfice le plus important du RRM (*ibidem*, p. 353; Dreyer, 2009a, p. 10; Oelkers, 2008, p. 206; Ramseier et al., 2005, p. 243s).

Certains points restent cependant à améliorer. Depuis la revalorisation du travail de maturité par la révision partielle du RRM et sa prise en compte dans la note de maturité, le niveau de difficulté des thèmes, les critères d'évaluation et l'encadrement, etc. ont donné lieu à des discussions. Dans l'idéal, la note du travail de maturité mentionnée sur le certificat devrait être comparable à l'échelle de la Suisse (cf. Lehmann & Huber, 2010, p. 9). Dans ce but, Lehmann & Huber exigent la publication des objectifs, des directives d'application et des critères d'évaluation, autrement dit une transparence maximale en ce qui concerne le cadre scolaire de réalisation du travail (*ibidem*, p. 13). *«Par principe, les exigences relatives au travail de maturité et les critères d'évaluation ne devraient pas être fondés uniquement sur des normes individuelles. Il faudrait plutôt s'orienter vers une standardisation adéquate du traitement du sujet, du temps nécessaire et du système de notation, afin d'éviter qu'une prestation comparable soit évaluée de manières différentes.»* (Oelkers, 2008, p. 212; cf. *ibidem*, p. 207, trad. libre).

Un bon encadrement est l'un des facteurs clés de la qualité du travail de maturité (Huber et al., 2008, p. 352). L'importance et le temps qu'accordent les enseignantes et enseignants aux projets des élèves ne doivent donc pas être sous-estimés. Pour cette raison, corps enseignant et élèves souhaitent disposer de plus de temps pour l'encadrement, même si l'intensité perçue du contact interpersonnel entre personne enseignante et élève compte plus que la durée ou la fréquence de ces contacts (*ibidem*; cf. Oelkers, 2008, p. 212). De même, selon Lehmann & Huber, la qualification des enseignantes et enseignants devrait être repensée: *«Lorsqu'on examine l'encadrement, il apparaît que très peu d'écoles exigent une formation préalable adéquate des enseignantes et enseignants chargés de l'accompagnement, de sorte que l'encadrement se fait en fonction des ressources disponibles à un moment donné, ce qui le rend aléatoire. Reste à savoir comment, dans ces conditions, assurer systématiquement et durablement un travail scientifique ou propédeutique, conforme à la logique disciplinaire.»* (p. 13, trad. libre). Pour Dreyer (2009a) également, une augmentation de la qualité des travaux de maturité passe *«par une préparation systématique et par une double évaluation»* (p. 10).

Promouvoir l'interdisciplinarité

La promotion du travail interdisciplinaire fait également partie des objectifs visés lors de l'introduction du travail de maturité. En effet, ce dernier est pratiquement la seule possibilité prévue par le cadre normatif d'instaurer les compétences transversales et le travail interdisciplinaire dans la pratique scolaire, sous forme de projet concret. Le deuxième sous-projet d'EVAMAR I était consacré tout particulièrement à l'évaluation de ces trois éléments (Ramseier et al., 2005, p. 11), étroitement liés du point de vue conceptuel (cf. *ibidem*, p. 161s).

Comme les compétences transversales, le travail interdisciplinaire est apprécié par une majorité des enseignantes et enseignants interrogés, même si cet engouement dépend manifestement de la matière enseignée: *«L'interdisciplinarité est*

un concept auquel les enseignants sont très largement favorables. Toutefois, cette tendance est plus marquée chez les femmes. Par contre, les enseignants du domaine ‹mathématiques, informatique et sciences expérimentales› sont généralement moins enthousiastes que leurs collègues.» (*ibidem*, p. 216; cf. *ibidem*, p. 12). La plupart des enseignantes et enseignants sont convaincus que l'interdisciplinarité améliore la compréhension des liens entre les différents domaines du savoir et renforce la motivation et l'engagement des élèves (*ibidem*, p. 217, 12). Les élèves interrogés, quant à eux, sont très favorables à l'interdisciplinarité: «*Les élèves, dans leur majorité, souhaitent un maintien du recours aux différentes pratiques interdisciplinaires citées.*» (*ibidem*, p. 217, 13).

Ces avis très positifs sur la qualité des pratiques interdisciplinaires doivent être mis en regard avec la part effective, très réduite, qu'elles représentent. Bien que la réforme de la maturité, et notamment l'introduction du travail de maturité, ait contribué à la mise en place d'une forme de collaboration interdisciplinaire dans plus de la moitié des établissements (*ibidem*, p. 306), l'approche interdisciplinaire n'est effectivement présente que dans un quart des travaux de maturité; ce potentiel n'est donc pas encore suffisamment exploité (*ibidem*, p. 191; cf. Huber et al., 2008, p. 283). Les raisons invoquées sont similaires à celles citées pour les compétences transversales: les enseignantes et enseignants ont besoin de plus de temps et de formations pour établir des pratiques d'enseignement interdisciplinaire (cf. Oelkers, 2008, p. 117; Ramseier et al., 2005, p. 15, 234). Selon Oelkers (2008), la révision du RRM aurait «*apparemment sous-estimé la structure disciplinaire interne du plan d'études gymnasial. Ainsi, l'enseignement interdisciplinaire reste une exception dans l'enseignement gymnasial actuel; si une telle approche est adoptée, on choisit souvent des variantes qui exigent un effort minimal. Dans ces cas, les élèves sont simplement invités à faire appel à des connaissances d'autres disciplines, mais il n'y a aucun effet sur la dotation horaire. Elle reste disciplinaire et intègre les autres domaines uniquement dans la mesure où, du point de vue de l'élève, ces derniers permettent d'établir un lien avec la matière enseignée. Aucune forme didactique spécifique n'est requise, aucune adaptation ni extension du répertoire méthodologique n'est nécessaire.*» (p. 113, trad. libre). A l'instar de la promotion des compétences transversales, l'interdisciplinarité nécessite des moyens supplémentaires, des formats didactiques spécifiques et des possibilités de contrôle (*ibidem*, p. 198). La SSPES et le HSGYM souhaitent non seulement une multiplication des ressources disponibles, mais également un renforcement de la collaboration pratique et des échanges entre les enseignantes et enseignants des différentes disciplines (Dreyer, 2009a, p. 10, HSGYM, 2008, p. 48s).

3.2.4 Standards de formation et orientation compétences

Depuis quelques années, le débat sur les standards de formation s'est également invité dans les gymnases suisses, mais sans que personne ne sache exactement ce qu'il faut entendre par «standards de formation», ni quel concept de compétence il convient d'appliquer. Si bon nombre d'intervenants font référence aux travaux de Klieme et al. (2007) ou de Weinert (2001) ou encore à des projets d'harmonisation – qu'ils soient déjà mis en œuvre ou encore au stade de la discussion –, tels qu'HarmoS, le CECRL, etc., la notion reste malgré tout mal définie. Qui s'étonnera, dès lors, que l'élaboration d'une définition précise des «standards de formation» doit nécessairement précéder l'établissement de tels standards (cf. Dubs, 2008, p. 7; ainsi que le résumé de Zingg, 2008, p. 36)? Ce flou terminologique n'est pas de nature à apporter de la transparence dans les discussions et encore moins à rapprocher les avis dans un débat public où chaque intervenant semble avoir sa propre interprétation du terme.

C'est à cette cacophonie et à cette ambiguïté terminologique que Rolf Dubs (2008) fait référence lorsqu'il évoque «*un grand flou en ce qui concerne les concepts et les notions*» (p. 6). Se plaçant une nouvelle fois dans une perspective internationale, les Académies suisses des sciences (2009a) constatent que «*l'orientation vers les facultés*

cognitives évolue vers celle de l'acquisition de compétences, aux niveaux primaire, secondaire et tertiaire de la scolarisation formelle» (p. 8), car dans un monde interconnecté, l'acquisition de compétences et la compréhension des corrélations gagnent en importance par rapport aux connaissances spécialisées ou au savoir factuel. Dans le contexte national, Oelkers (2008, p. 73s, 163s) relève que le concept de compétence est peu répandu en Suisse et que les objectifs de formation du RRM ne sont pas décrits sous forme de standards ni de compétences. De même, les plans d'études des gymnases zurichois ne reprennent pas les domaines de compétences définis dans le plan d'études cadre et, de manière générale, ils ne font pas référence aux compétences – disciplinaires ou interdisciplinaires – lorsqu'ils évoquent les objectifs de formation.

Cependant, malgré ces imprécisions terminologiques, les standards de formation, au centre de nombreuses discussions et déjà instaurés à certains niveaux ou dans d'autres pays, sont très présents dans le débat public, au point que certains estiment que leur introduction dans les gymnases suisses est inévitable. La question des standards de formation au gymnase est régulièrement débattue dans le contexte du passage vers les hautes écoles ou de l'aptitude à entreprendre des études académiques. Dans une allocution, Isabelle Chassot, présidente du CDIP (2009), fait clairement allusion à cette situation: *«Mesdames et Messieurs, la déconsidération la plus grave, qui puisse être faite au gymnase, serait d'instituer des examens d'entrée dans les hautes écoles. Si le certificat de maturité doit rester le ticket unique permettant l'entrée dans toutes les études supérieures, il y a lieu de fournir une assurance qualité sur le niveau d'atteinte des objectifs de la maturité.»* (p. 10). De même, les directrices et directeurs de gymnases constatent une multiplication des *«appels en faveur de critères comparables et fiables pour la maturité et, partant, d'une harmonisation des gymnases»* (CDGS, 16.11.2011, trad. libre), tandis que les représentants de la SSPES estiment que ces derniers *«sont, en Suisse, une tendance relativement récente»* (Dreyer, 2009a, p. 7). Karin Joachim, représentante de la SSPES, constate laconiquement: *«Etant donné que la discussion sur la standardisation est en cours dans tous les pays européens, la Suisse n'échappera probablement pas à ces standards.»* (Joachim, 2010b, p. 25, trad. libre).

Abstraction faite des tendances actuelles, l'introduction de standards de formation en Suisse aurait l'avantage d'instaurer une évaluation uniformisée et comparable des performances, qui fait défaut dans un système fédéraliste, où les gymnases jouissent d'une relative autonomie. *«L'introduction de standards de formation ne vise pas seulement à assurer la qualité d'un système d'éducation et son pilotage par l'output, mais répond aussi à des exigences étayées sur le plan sociopolitique, telles que celle de l'égalité des chances ou de l'équité au sens le plus large.»* (Plate-forme Gymnase, 2008, p. 62). Les différences constatées dans l'aptitude aux études des élèves devront certainement être confirmées par d'autres enquêtes et largement discutées, mais au vu de la situation actuelle, *«il faudrait défendre la cause de standards de formation et de niveaux de compétences au terme de la formation gymnasiale»* (*ibidem*, p. 76). Au lieu de solutions coûteuses et complexes, la PGYM propose le développement d'examens communs, afin de fournir *«une contribution au renforcement de la responsabilité et donc de la fiabilité quant aux aptitudes et aux compétences des élèves» (ibidem)*. La présidente de la CDIP évoque des objectifs idéologiques similaires dans son argumentaire: *«Je sais que certains diront que celui qui exige la comparabilité entend restreindre les libertés des établissements et des enseignantes et enseignants. Il n'y a cependant aucune raison de considérer mes propos comme une atteinte à la mission éducative du gymnase. Il va de soi que les écoles publiques doivent rester libres, libres de toute tentative d'influence de différents groupes d'intérêts. Le public a toutefois un intérêt légitime en ce qui concerne le pilotage et la transparence de ses écoles. La liberté pédagogique des enseignantes et enseignants n'est pas remise en question, mais les écoles doivent se rejoindre dans les objectifs qu'elles poursuivent, puisque leurs diplômes sont reconnus comme maturité fédérale. Cela implique que ces objectifs doivent être comparables, d'où la nécessité de les ajuster de temps en temps et de les redéfinir partiellement. Il faut*

également se doter d'outils permettant de comparer le degré de réalisation des objectifs.» (Chassot, 2010, p. 9, trad. libre).

Outre les possibilités de comparaison et de pilotage qu'envisage la CDIP (cf. Chassot, 2010, p. 7), la discussion sur les standards de formation offre l'occasion d'aborder une amélioration qualitative des plans d'études, de l'enseignement ou de l'évaluation. Dubs (2008) tente de réorienter le débat: *«En plusieurs endroits, la discussion sur les standards de formation se concentre malheureusement trop fortement sur quelques aspects, le plus souvent formels. Afin que les lacunes de la recherche en matière de curricula et les faiblesses des théories sur les objectifs d'apprentissage ne se répètent pas, il est nécessaire de replacer le concept des standards de formation dans un contexte de développement et un arrière-plan scolaire plus larges»* (p. 9). Aussi faudrait-il assurer la formation des enseignantes et enseignants et clarifier certaines conditions générales encore en discussion avant d'introduire les standards de formation (*ibidem*, p. 9s). Les enseignantes et enseignants ont cependant des doutes quant aux effets positifs des standards sur la qualité et mettent en garde contre des attentes trop élevées: *«Les promoteurs des standards ne cessent de répéter qu'il ne s'agit pas d'une standardisation de l'école, mais d'une amélioration de la qualité à travers le développement de l'école. Certaines attentes sont carrément euphoriques [...] A cet égard, le praticien aimerait citer Friedrich Schiller: ‹L'innocent trouve au ciel sa ressource dernière.›»* (Dreyer, 2007, p. 13, trad. libre).

Tenir compte des réserves du corps enseignant et des directions des gymnases

Ce sont effectivement les enseignantes et enseignants et les directions d'établissement qui, d'une part, jouent un rôle clé dans l'introduction des standards de formation, mais qui, d'autre part, sont les plus sceptiques par rapport à cette nouveauté qui aurait un effet direct sur leur travail. Eberle (2011, p. 7s) énumère les réserves et les malentendus les plus fréquents au sujet des standards de formation:

1. perte de l'autonomie et de la liberté pédagogique basées sur la professionnalité des enseignantes et enseignants, chères aux gymnases suisses;
2. introduction envisageable d'une maturité centralisée, qui entraînerait, entre autres, une prise en compte limitée des intérêts de chaque élève et les effets négatifs du *teaching to the test*;
3. réduction des contenus de l'enseignement à des connaissances et capacités mesurables, d'où une baisse du niveau de l'enseignement;
4. malentendu au sujet du concept de compétence, qui négligerait l'acquisition de connaissances disciplinaires.

La Plate-forme Gymnase (2008) cite des raisons similaires, en soulignant que ces réserves sont plus de nature professionnelle que syndicale: outre une restriction de la liberté pédagogique, les enseignantes et enseignants craignent *«une vision réductionniste de l'éducation, un enseignement trop axé sur les tests (‹teaching to the test›), la focalisation sur le plus petit dénominateur commun, un moule uniforme au lieu de l'excellence»* (p. 57), etc.

Pour le corps enseignant, l'élément le plus important est la liberté pédagogique. Selon Dreyer, elle représente la facette la plus attrayante de la profession; pour cette raison, les standards de formation pourraient entraîner une dévalorisation du métier, puisqu'ils limiteraient la marge de liberté de la personne enseignante (Dreyer, 2009a, p. 7; cf. Dreyer, 2010a). La Plate-forme Gymnase (2008) conclut: *«Les enseignantes et enseignants de gymnase considèrent la mise en place de standards de formation comme une restriction de leur liberté pédagogique, que ce soit au niveau des contenus ou des méthodes didactiques. La crainte d'échanger l'individualité contre l'uniformité touche aux racines même de la liberté pédagogique du corps enseignant, laquelle constitue une part essentielle de l'attrait de cette profession et la particularité de l'enseignement gymnasial suisse; sa restriction est de ce fait jugée comme un manque de confiance.»* (p. 62). Michael Harnischberg (2007, p. 5s), professeur de gymnase à Bienne, choisit une formule encore plus radicale: *«La vraie fonction [des standards de formation] découle du mécanisme proprement*

dit: les enseignantes et enseignants jouent un rôle moins important dans la définition de leurs plans d'études et des contenus de leur enseignement, puisqu'une partie du pouvoir de décision est transférée à la bureaucratie éducative et à l'industrie de l'évaluation, qui, en contrepartie, sapent le prestige et l'autorité du corps enseignant. Le résultat est prévisible: la pression sur les enseignantes et enseignants va augmenter de toutes parts. Le but d'une telle politique n'est pas l'amélioration de la qualité, mais un contrôle et une mise sous tutelle – dans le cadre de la nouvelle répartition (et de la restriction) des moyens financiers.» (p. 7, trad. libre; cf. Herzog, 2008, p. 6).

Autre élément, presque aussi important: les réserves générales au sujet d'un pilotage axé sur les résultats (ou sur l'output), qui pourrait réduire les contenus de l'enseignement aux connaissances et aux capacités immédiatement mesurables. *«L'éducation va au-delà de ce qu'un test peut évaluer»* (LCH, 2011, p. 23, trad. libre): le constat de la direction du LCH par rapport au *Lehrplan 21* (plan d'études alémanique) est sans appel. La Plate-forme Gymnase (2008), quant à elle, estime que l'exigence de preuves de performances formulée à l'égard du gymnase est due à un *«contexte fortement empreint de paramètres utilitaires»* (p. 28). *«Même si aujourd'hui, le pilotage des gymnases par l'input prédomine encore, des efforts sont entrepris pour assurer à l'avenir la conduite des gymnases essentiellement par l'output. Un pilotage axé uniquement sur l'output risque toutefois d'avoir une portée trop restreinte, car il repose sur la définition des résultats attendus. Or les processus pédagogiques ne se laissent ni diriger directement ni mesurer concrètement.»* (p. 30). On pourrait redouter au contraire que les apports spécifiques du gymnase en particulier ne soient pas suffisamment reconnus (*ibidem*, p. 27). Ces derniers découlent en effet des objectifs de formation, dont l'atteinte est difficile à prouver, comme le souligne Dreyer (2009a): *«Le gymnase doit poursuivre son ambition, à savoir préparer ses élèves aux tâches exigeantes qu'ils devront remplir dans la société. Ceci constitue le but de la formation générale à long terme, et il est impensable d'y renoncer – même si ce but ne peut être testé de manière empirique ou standardisée. [...] D'autres éléments importants, comme la curiosité intellectuelle, la persévérance, la capacité à surmonter les frustrations et à combler des lacunes de manière autonome échappent cependant à tout contrôle standardisé»* (p. 1; cf. *ibidem*, p. 2). Dans le même ordre d'idées, le corps enseignant et les directions d'établissement mettent en garde contre le phénomène du *«teaching to the test»* (*ibidem*, p. 7; cf. Dubs, 2008, p. 14s; Herzog, 2008, p. 7). La CDGS estime que les classements et les évaluations notées ne sont *«pas des moyens de pilotage appropriés»*: *«Les palmarès avec évaluations notées ne sont pas sans intérêt et peuvent même rendre de précieux services. Pourtant, s'agissant de la mission de formation culturelle globale des gymnases, ces procédures ne recouvrent que des domaines partiels et ne renseignent guère sur la question de savoir si un gymnase est ‹bon› ou ‹mauvais› sous tous les rapports. La foi dans les chiffres dans le goût des médias et de l'opinion publique amène toutefois à considérer ces classements comme des mesures absolues, quand bien même ils ne reposent que sur l'analyse d'un élément particulier. De telles interprétations sans nuances partent d'une vision des choses selon laquelle tout est mesurable, ce qui n'est précisément pas le cas de la mission culturelle générale des gymnases.»* (CDGS, 2010, p. 12).

Ne pas s'orienter vers une maturité centralisée

L'idée d'une maturité harmonisée, voire centralisée, à l'instar de l'épreuve introduite ces dernières années dans plusieurs *Länder* allemands, suscite d'importantes réserves; elle est d'ailleurs largement rejetée. Les craintes à l'égard d'une maturité centralisée sont nourries, d'une part, par ces tendances à la standardisation observées dans d'autres pays et, d'autre part, par les constatations d'Eberle et al. et de Huber et al. (2008) au terme de l'étude EVAMAR II, qui font état d'importantes différences entre les cantons et les établissements en matière d'examens et de travaux de maturité. *«En Suisse, les examens écrits de maturité en langue première se distinguent par leur extraordinaire diversité: il semblerait que chaque canton, chaque école, chaque enseignante ou enseignant même, ait sa propre idée de la manière de compo-*

ser cet examen et des conditions permettant de vérifier si les bachelières et bacheliers possèdent la ‹maturité nécessaire aux études universitaires›.» (Eberle et al., 2008, p. 253; cf. *ibidem*, p. 26). Il en va de même pour les examens de mathématiques (*ibidem*, p. 266). La maturité est une attestation que tous les élèves devraient obtenir dans les mêmes conditions; dès lors, le fait d'attribuer une même note pour des prestations qui ne sont pas identiques doit être considéré comme problématique. Les tests de performance organisés dans le cadre d'EVAMAR II ont montré des différences significatives entre individus et entre classes, supérieures aux écarts observés au niveau des notes de maturité (*ibidem*, p. 183). En outre, le taux de résultats insuffisants est élevé pour les examens écrits en langue première et en mathématiques; dans de nombreux cas, l'élève a néanmoins obtenu sa maturité grâce au système de compensation ou grâce à la notation continue et à la note obtenue à l'oral (*ibidem*, p. 226, p. 18 à 19).

Ce constat est encore plus révélateur lorsqu'il est examiné à la lumière des résultats du sous-projet consacré aux travaux de maturité. Huber et al. (2008, p. 352 à 353) font état d'un résultat général positif, tout en soulignant le problème posé par l'absence de directives nationales ou cantonales réglant le processus d'élaboration et d'évaluation des travaux de maturité. *«Cela laisse donc une liberté très ample aux établissements et aux enseignants pour définir les conditions générales de réalisation des travaux; l'usage qu'ils font de cette liberté peut se traduire par de grandes différences dans les travaux de maturité, s'agissant d'un apprentissage dirigé.»* (*ibidem*, p. 317s).

Le problème est donc double: d'une part, la comparabilité des prestations et des notes entre établissements et entre cantons et, d'autre part, la pertinence et la signification du certificat de maturité pour les élèves: *«Le certificat et la note de maturité, ainsi que d'autres notes obtenues, sont les seules données quantitatives dont disposent les élèves pour orienter leur choix d'une filière d'études. Cependant, lorsque les notes sont d'une part considérées comme imprécises et qu'elles se trouvent systématiquement sans rapport aucun avec les compétences, et qu'elles constituent d'autre part la seule source d'information sur ces compétences disciplinaires, le choix de la filière d'études repose sur une évaluation des performances faussée et largement influencée par l'option spécifique.»* (CSRE, 2010, p. 129).

Au vu de ces résultats, les auteurs de l'étude EVAMAR II recommandent *«d'examiner les moyens de garantir une meilleure référence aux standards tout en déconseillant plutôt les examens centralisés, qui comportent, à n'en pas douter, beaucoup d'aspects problématiques»* (Eberle et al., 2008, p. 23, 389s). Si elle souscrit à la plupart des recommandations de l'étude, la SSPES *«rejette cependant expressément une standardisation généralisée des examens de maturité.»* (SSPES, 2009b, p. 20). Les raisons sont multiples: *«Il est prouvé qu'un examen central de maturité permet une plus grande uniformisation, mais qu'il ne conduit pas forcément à une meilleure qualité. Pour la SSPES, les inconvénients prédominent.»* (Dreyer, 2009a, p. 9). En matière de centralisation du pilotage qualitatif et de l'harmonisation, la CDGS envisagerait, tout au plus, d'*«aller vers une standardisation des procédures lors du déroulement des examens de maturité et à introduire – quand elles n'existent pas encore – des commissions d'experts de la maturité chargés en priorité de la surveillance des épreuves d'examen»* (CDGS, 2010, p. 12).

Débattre de l'image du gymnase

De ce qui a été dit sur les standards de formation et sur la maturité centralisée en particulier, il apparaît clairement que le débat porte moins sur les nouveautés et les instruments que sur une vision du gymnase dont ces nouveautés et instruments sont le symbole et l'expression. Parallèlement aux discussions sur l'introduction au gymnase des concepts de compétence, de standards de formation et de mesures des performances s'est ouvert un deuxième débat sur la mission et la fonction proprement dites du gymnase. Ce débat est en quelque sorte similaire à une «superstructure idéologique», puisqu'il porte sur les missions et les fonctions que le gymnase assume ou devrait assumer dans le système éducatif et dans la société suisse. Il est centré sur le concept d'éduca-

tion, sur l'économisation de la formation et de la société en général, ainsi que sur la question de savoir s'il est souhaitable ou non que le gymnase évolue avec son temps.

Les acteurs de ce débat sont les partisans d'une formation non spécialisée, destinée en premier lieu à l'épanouissement personnel et qui doit rester à l'écart de toute instrumentalisation économique. C'est la vision que font valoir principalement les personnes directement impliquées dans le processus de formation – enseignantes et enseignants du gymnase et directions d'établissement. L'évolution du paysage suisse de l'éducation a amené la CDGS à publier des *Postulats pour le gymnase*, afin de répondre à des questions fondamentales, telles que la notion de formation. Selon la CDGS, la formation (1997) est, entre autres, un *«processus de développement personnel»* et elle *«consiste à acquérir et à mettre en œuvre des connaissances, à maîtriser des savoir-faire ainsi qu'à prendre conscience et à développer les valeurs de la vie»*. La formation *«nécessite disponibilité et temps en suffisance»* et *«ne saurait répondre aux seuls critères économiques de productivité» (ibidem)*. La CDGS souligne qu'*«il n'est pas possible de se limiter à considérer la formation générale selon des objectifs à court terme ou d'un point de vue utilitaire; on ne peut donc l'évaluer sans autre dans ses dimensions économiques»* (*ibidem*; cf. CDGS, 2010, p. 11; et CDGS, 1997; cf. Plate-forme Gymnase, 2008, p. 26).

Les enseignantes et enseignants également sont nombreux à s'opposer à une conception purement économique de l'enseignement et des résultats, un avis relayé par Dreyer (2009d): *«Les référentiels, qu'il s'agisse de standards ou de normes ISO, conviennent très bien pour la fabrication de vis ou pour les transports par conteneurs, mais non pour préparer les jeunes aux responsabilités qu'ils devront assumer ultérieurement»* (p. 24, trad. libre; cf. Dreyer 2010b, p. 18). Dans sa résolution du 18 juin 2011, l'assemblée des délégués de la LCH rejette l'application de comparatifs, classements et autres audits utilisés dans l'économie privée à l'école: *«L'éloge rhétorique de la concurrence doit être rejeté. Les systèmes de benchmarking chers à l'économie privée ne peuvent pas être appliqués à la scolarité obligatoire publique, pour différentes raisons. Dans les pays qui connaissent une culture de la concurrence extrême (classements des établissements scolaires, tests comparatifs, audits), ces systèmes n'ont pas le succès escompté, parce que les écoles apprennent vite à contourner ces approches inadéquates et sont obligées de consacrer leur énergie à des ‹effets cosmétiques›, au lieu de privilégier la qualité dans l'exécution de leur mission.»* (*ibidem,* trad. libre). Ces propos font allusion à un autre aspect critique, à savoir la comparaison internationale, voire le rapprochement du système éducatif suisse avec celui d'autres pays, dont certains appliquent déjà des instruments tels que les standards de formation, parfois avec des résultats plutôt mitigés: *«Il faut se demander pourquoi la CDIP se fonde sur le modèle américain, alors que ce pays se retrouve dans le bas du classement PISA»* (Harnischberg, 2007, p. 6, trad. libre). D'autres milieux pédagogiques également se montrent critiques par rapport aux analogies grandissantes entre le fonctionnement des écoles et celui des entreprises, à l'élaboration d'un concept de compétence compatible à l'international, à ce qui s'apparente à l'abandon progressif de la conception humaniste de l'éducation ainsi qu'à la propagation rapide des demandes de standardisation (cf. Kissling & Klein, 2010, p. 12 à 17 et la réponse de Hodel, 2011, p. 12s; cf. Pulver, 2012, p. 9 et Thurnherr, 2010, p. 14 à 16).

Alors que la CDGS constate qu'*«il est essentiel aussi que les écoles qui entendent transmettre non de simples connaissances, mais aussi les bases d'une culture générale personnelle sachent différencier clairement les adaptations qui sont véritablement nécessaires et les tendances à la mode soumises à l'esprit du moment»* (CDGS, 2010, p. 11), certains estiment, voire revendiquent que le gymnase doit évoluer avec son temps. A cet égard, la Plate-forme Gymnase adopte une position réformiste prudente, arguant que le gymnase n'est plus le (seul) lieu de formation des élites et qu'il n'est plus perçu de la même manière par le grand public (*ibidem*, p. 25s). Il est d'ailleurs possible et probable que cette situation va évoluer: *«La PGYM estime que, sur la base d'évaluations scientifiques telles qu'EVAMAR I et EVAMAR II ainsi que d'autres études, le gymnase doit s'adapter*

aux nouvelles conditions nées de changements tant au niveau de la politique éducative que de la société, tout en ne perdant pas de vue son objectif prioritaire, à savoir l'aptitude aux études supérieures et la maturité requise à cet effet.» (*ibidem*, p. 77). Diverses études, par exemple sur le taux de maturité ou les exigences à l'égard des différents groupes d'options spécifiques, devraient cependant être menées auparavant. Il faudrait également tenir compte des changements dans la scolarité obligatoire, dans la formation professionnelle et dans le domaine des hautes écoles *(ibidem)*. Le gymnase, et tout particulièrement le contexte politique dans lequel il se situe, vient donc juste d'entamer un processus de mutation. De même, les Académies suisses des sciences estiment que l'adaptation des gymnases à l'évolution du contexte politique en matière de formation est en partie terminée, comme l'explique l'un des auteurs du livre blanc: *«Les gymnases ont également réagi à l'évolution de la société en adaptant leurs programmes: le canon de disciplines traditionnel a fait place à une offre relativement hétéroclite répondant aux préférences individuelles, aux intérêts et aux attentes plus actuelles en matière d'apprentissage. De même, l'enseignement orienté vers l'élève a remplacé dans de nombreux domaines les anciennes méthodes de transmission des connaissances. A l'instar des universités, les gymnases ont toutefois du mal à se défaire des anciens idéaux, que ce soit ‹Humboldt› ou ‹l'éducation humaniste›.»* (Künzli, 2010, p. 35, trad. libre). Il établit une relation claire entre les réformes et la superstructure idéologique.

Dreyer (2009a) va dans le même sens, lorsqu'il rappelle dans un document de position que la SSPES est en principe ouverte aux réformes élaborées sur une base scientifique et avec la participation de l'ensemble des parties prenantes; il souhaite toutefois préserver certaines valeurs: *«Concrètement, toutes les réformes décidées doivent – renforcer le tronc commun et la capacité d'entreprendre des études supérieures, – encourager l'auto-responsabilité et l'apprentissage autonome, sans oublier la confrontation constante au choix des études, – prendre en compte la problématique des genres et la minimiser progressivement, – promouvoir les échanges entre les différentes régions linguistiques, – soutenir et honorer des prestations académiques exceptionnelles»* (p. 9).

Développer des alternatives aux standards de formation

Lorsque les positions divergent sur un sujet déterminé, il est naturel que les solutions envisagées pour une même situation de départ soient différentes. Après analyse des propositions sur les standards de formation, les pistes envisagées se résument en trois mots clés: transparence, échanges au niveau du corps enseignant en vue d'une meilleure harmonisation, et évaluation interne. La SSPES en particulier souhaite plus de transparence en matière d'exigences et d'évaluation des résultats (Dreyer, 2009a, p. 8; Dreyer, 2010b, p. 23). Concrètement, cela pourrait se traduire par la mise à disposition en ligne, pour les enseignantes et enseignants, de tests permettant la comparaison des travaux et par la publication du cadre organisationnel des examens de maturité, des examens proprement dits et des évaluations (Dreyer, 2009a, p. 7s). Ernst Buschor (2009, p. 34), co-président de l'association *Forum Bildung,* va plus loin et suggère la publication des taux de réussite après la première année d'études des anciens élèves d'un gymnase déterminé ou l'évaluation de l'enseignement reçu au gymnase par les anciens élèves. Ces informations seraient toujours rattachées à un établissement et ne devraient pas être utilisées pour établir des classements; elles seraient cependant destinées à stimuler la concurrence entre gymnases.

Par ailleurs, le Web est une plate-forme idéale d'échange entre enseignantes et enseignants et entre établissements. Oelkers (2008) évoque la possibilité de considérer les plans d'études et les standards de formation comme un problème de communication, que l'on peut résoudre plus efficacement en ligne que sur papier. *«On pourrait toutefois imaginer des plates-formes en ligne, organisées par les corps de disciplines et proposées au niveau de l'établissement ou sur le plan interscolaire. Les plans d'études pourraient ainsi être modifiés au besoin, librement et sans travail administratif. Ces plates-formes permettraient*

également d'accéder au matériel didactique assorti au plan d'études et de l'échanger au besoin. Les plans d'études pourraient être adaptés rapidement, et la version la plus récente serait toujours disponible. Cette solution renforcerait le caractère obligatoire, sans qu'il soit nécessaire d'édicter de nouvelles directives. Le recours aux réglementations n'aurait pas plus d'effet à cet égard, car une harmonisation interne est toujours plus efficace qu'une pression externe à laquelle on peut se soustraire.» (p. 179s, trad. libre). Le dialogue à l'interface entre gymnase et université, entre personnes enseignant au gymnase et professeurs des hautes écoles, pourrait également contribuer à ces échanges. La CDGS estime que les ressources financières requises pour rendre opérationnels les objectifs d'apprentissage ou mettre en œuvre des standards de performance axés sur l'output pourraient être utilisées plus efficacement *«en les engageant à la base (dans les établissements) et pour soutenir les échanges d'enseignants et la collaboration entre les universités et les écoles»* (CDGS, 18.11.2009; cf. aussi CGU, 2009, p. 25; Oelkers in HSGYM, 2008, p. 54; ainsi que SSPES, 2009a, p. 10).

La Plate-forme Gymnase encourage également une plus grande harmonisation, notamment en matière d'examens; elle situe cependant le pilotage de ce processus auprès d'une commission Gymnase permanente de la CDIP (à créer). *«En l'état actuel des choses, la PGYM renonce à recommander l'introduction de standards de formation. En revanche, elle préconise, en tant que démarche alternative, le développement d'examens communs au plan scolaire interne ou interscolaire (p. ex. des épreuves individuelles, des épreuves communes d'orientation, des épreuves semestrielles, voire des épreuves de maturité). Sur mandat d'un ou de plusieurs cantons, la conception de ces épreuves doit être confiée aux écoles et à leurs enseignants – avec le concours d'experts.»* (Plate-forme Gymnase, 2008, p. 78). Ces efforts devraient aboutir à la fixation de critères généraux, au sens de standards de procédure, pour l'élaboration et l'évaluation d'examens; les épreuves de maturité devraient être conçues par l'établissement même, sur la base de directives cantonales, mais *«toutefois pas dans le sens d'une maturité uniforme» (ibidem)*.

Une troisième proposition vise l'assurance de la qualité, ou, plus précisément, l'évaluation de l'enseignement et des épreuves. Pour Dreyer (2009a), les gymnases doivent assumer leur responsabilité en la matière: *«Chaque école est responsable de la qualité de ses diplômé-e-s. Plus que toute prescription formelle d'un quelconque système d'assurance de qualité, une culture scolaire qui veille à ce que les élèves connaissent le succès (facteur objectif) et soient satisfaits (facteur subjectif) est importante. Le feedback est un outil indispensable, dont des conséquences doivent être tirées.»* (p. 7). Les directrices et directeurs de gymnases sont également d'avis qu'il appartient aux écoles de prendre des mesures pour garantir et développer la qualité (CDGS, 1997; cf. CDGS, 18.11.2009). Plusieurs auteurs reprochent aux évaluations ou aux mesures d'assurance de la qualité externes leur coût, l'investissement en énergie requis, le peu d'effet sur l'évolution de l'enseignement et, enfin, le fait qu'elles freinent le développement d'une évaluation interne professionnelle (Fischer, 2011, p. 9; CGU, 2009, p. 25; cf. Strittmatter, 2011, p. 7). Oelkers souligne le rôle central que joue l'enseignante ou l'enseignant dans toute forme d'évaluation. Les observations de personnes extérieures à l'établissement, formulées dans le cadre d'une assurance de la qualité, doivent être communiquées non seulement à la direction d'établissement, mais également au corps enseignant et être acceptées par ces derniers en particulier (Oelkers, 2008, p. 181s).

Sur le plan pratique, au cours de ces dernières années, plusieurs cantons et établissements se sont regroupés pour élaborer des épreuves communes, des accords mutuels ou un cadre normatif uniforme. Ainsi, le *Bildungsraum Nortwestschweiz*, formé par les cantons d'Argovie, de Bâle-Campagne, de Bâle-Ville et de Soleure, s'est fixé le but suivant: *«L'évaluation qualitative des quatre systèmes de formation et leur harmonisation à tous les niveaux»* (*Bildungsraum Nordwestschweiz,* 17.10.2011, trad. libre). Au niveau gymnasial, ces quatre cantons ont décidé d'harmoniser leurs examens écrits de maturité, dorénavant identiques dans chaque établissement et chaque domaine disciplinaire, afin d'*«améliorer la comparabilité des diplômes de maturité et de renforcer la légi-*

timité des décisions de sélection» (*ibidem,* trad. libre), l'objectif à long terme étant de renforcer la qualité de la maturité et de garantir l'accès inconditionnel aux universités. De même, les cantons de Lucerne, d'Obwald, de Soleure, entre autres, ont lancé des projets afin d'encourager les échanges entre les corps de disciplines sur les conditions et les critères d'évaluation des performances, permettant ainsi une évaluation commune (cf. WBZ CPS: *Evaluation commune*, consulté à l'adresse https://www.wbz-cps.ch/fr/evaluation-commune le 18.12.2012). Le sous-projet 2 *Offres de soutien concernant les «examens communs»*, adopté en mars 2012 par la CDIP, a pour but l'amélioration de la comparabilité (cf. CDIP: *Maturité gymnasiale: les cinq sous-projets*, consulté à l'adresse http://www.edk.ch/dyn/12475.php le 10.1.2013).

Etudier la définition de compétences de base requises pour les études universitaires

Bien qu'elle ne recommande pas l'élaboration de standards de formation, l'étude EVAMAR II conseille cependant des mesures pour garantir l'aptitude générale aux études, en raison des importantes différences constatées entre les examens et épreuves, ainsi qu'entre les performances individuelles et celles de classes entières. C'est là que se situe le problème fondamental, la pierre d'achoppement qui, en fin de compte, a toute son importance pour le passage aux hautes écoles: *«Si l'on comprend l'aptitude générale aux études supérieures comme supposant que chaque certificat de maturité doit attester la possession des compétences suffisantes pour entreprendre des études supérieures dans n'importe quelle branche, on peut présumer qu'une partie considérable des bachelières et des bacheliers en sont dépourvus»* (Eberle et al., 2008, p. 384). Il s'agit donc de garantir de manière ciblée, conformément à l'idée du responsable de projet décrite au chapitre 3.2.1, que le futur étudiant ou la future étudiante dispose au minimum des compétences fondamentales indispensables, mais non suffisantes, pour réussir des études dans la plupart des branches universitaires, avant de lui décerner le certificat de maturité l'autorisant à accéder aux hautes écoles.

Pour désigner ces compétences, Eberle et al. ont forgé le terme de *«compétences de base requises pour les études universitaires»*. Ces compétences ne représentent qu'une partie des programmes disciplinaires spécifiques, celle qui est nécessaire pour un grand nombre de branches d'études. Eu égard aux résultats d'EVAMAR II, certaines compétences de base en langue première et en mathématiques devraient en faire partie dans tous les cas, complétées par des connaissances et des capacités en anglais, ainsi que par des compétences d'utilisateur en informatique (*ibidem*; cf. Eberle, 2013b, p. 62s). Afin de distinguer ces compétences des compétences transversales cognitives et non cognitives requises pour les études supérieures, la désignation plus précise *«compétences disciplinaires de base requises pour les études universitaires»* a été adoptée ultérieurement.

Dans un premier temps, le concept proposé a reçu un accueil favorable, surtout après la publication, en 2008, des constatations relatives aux déficits en langue première et en mathématiques d'une partie des élèves en filière de maturité. *«La SSPES partage l'avis selon lequel les compétences de base, en particulier dans la langue première et en mathématiques, doivent être renforcées et pouvoir être objectivement évaluées.»* (SSPES, 2009b, p. 19; cf. Dreyer, 2009a, p. 8). S'agissant des compétences dans les différentes disciplines, Dreyer (2009a) estime qu'un niveau minimal en langue première doit être atteint. *«La possibilité d'un test sur les compétences de base deux ans avant la maturité comme condition d'accès au gymnase supérieur doit être étudiée.»* (p. 8). De plus, la «situation aussi difficile que complexe des mathématiques» *(ibidem)* devrait être analysée et discutée en détail, avant de décider des mesures à prendre. La PGYM ne se dit pas opposée à l'idée de vérifier les compétences de base, mais estime que des discussions et une coordination à ce sujet sont encore requises. *«Cette proposition est d'une portée telle que la PGYM estime qu'elle requiert au préalable une réflexion à grande échelle et approfondie, afin de savoir s'il y a lieu d'entrer en matière. Il faudrait en particulier analyser le choix des disciplines concernées et clarifier l'instance appelée à définir ces compétences. Un autre*

modèle à examiner est celui qui consisterait à introduire dans les gymnases une mesure des performances à des fins d'assurance qualité (tests standardisés), sous une forme qui reste également à définir.» (Plate-forme Gymnase, 2008, p. 76, 82).

En 2011, la CDIP a repris cette proposition et soumis à ses organes de décision un mandat pour le lancement d'un projet sur ce sujet. Des voix critiques se sont alors fait entendre. Les directrices et directeurs de gymnases considèrent le projet comme *«préjudiciable»* (CDGS, 16.11.2011) et *«peu pertinent»* pour garantir l'accès aux hautes écoles sans examen (Büren-von Moos, 2012, p. 12). La CDGS craint, *«dans ce projet, un déséquilibre entre l'investissement et le résultat, ce qui pourrait entraîner l'affaiblissement du système de formation gymnasiale, un danger à ne pas sous-estimer.» (ibidem)*. L'approbation initiale, décrite ci-dessus, de la SSPES s'est également transformée en refus; les professeurs de l'enseignement secondaire confirment, comme ils l'avaient déjà fait en 2009, qu'il revient aux écoles ou aux enseignantes et enseignants de garantir le niveau de connaissances nécessaire pour accéder aux hautes écoles. *«C'est en garantissant le niveau de la formation gymnasiale que l'accès aux études subséquentes pourra être maintenu sans restriction. L'objectif de comparabilité visé par la CDIP ne saurait être une fin en soi: les différences (réelles) constatées dans les compétences des étudiants à la fin de leur gymnase sont en lien avec leurs affinités et leur motivation, et les étudiants iront spontanément dans les facultés correspondant à leur inclination. [...] Dès lors, établir un catalogue de compétences de base à maîtriser obligatoirement et sans lacune dans quelques disciplines (la langue 1 et les mathématiques sont toujours évoquées; l'anglais apparaît fréquemment, et la liste n'est pas forcément close) nous semble inadéquat. La maturité ne se limite pas à quelques connaissances dans quelques branches, elle regroupe un panel de savoir, d'aptitudes, d'attitudes et de compétences impossibles à segmenter ou à quantifier»* (SSPES, 2011a, p. 8). Cet argument est repris et confirmé dans une prise de position de la SSPES sur la décision ultérieure de la CDIP et du DFI (cf. ci-dessous) (Wintgens & Meyer Stüssi, 2012, p. 18s).

Ces affirmations contrastent avec une demande adressée à la CGU, sur l'initiative de Dreyer et d'autres professeurs, à propos de la transition gymnase–université, demande qui salue explicitement l'idée des compétences de base: *«Les améliorations durables doivent être mises en place bien avant l'examen de maturité: – les auteurs de l'initiative proposent que les règlements cantonaux accordent plus d'importance à l'aptitude générale aux études et que les compétences de base mentionnées dans l'étude EVAMAR II soient développées dès l'entrée au gymnase, qu'elles fassent l'objet d'une évaluation au terme de chaque année et que les règles de promotion excluent toute possibilité de compenser les notes insuffisantes relatives aux compétences de base.»* (Hungerbühler & Wintgens, 2011, p. 26, trad. libre).

Au terme de longues discussions et réflexions, la CDIP et le DFI ont décidé de lancer le projet sur les compétences de base en mars 2012. Partant des propositions d'EVAMAR II, le projet a pour but de déterminer les compétences en langue première et en mathématiques qui sont particulièrement importantes pour pouvoir étudier la plupart des branches universitaires. La CDIP et le DFI expliquent les répercussions des objectifs du projet sur la pratique des écoles et rassurent explicitement sur leurs intentions: *«Sur la base des résultats obtenus, qui seront disponibles fin 2014, la CDIP et le DFI se prononceront sur une révision du plan d'études cadre actuel des écoles de maturité. C'est une fois intégrées dans le plan cadre révisé, puis dans les plans d'études cantonaux dûment adaptés, que ces compétences seront reprises en classe. Il incombera alors aux établissements gymnasiaux de s'assurer que leurs élèves acquièrent ces compétences. [...] Il n'est pas prévu de mesurer l'acquisition de ces compétences à l'échelle nationale. La CDIP et le DFI n'envisagent pas non plus d'élaborer des standards nationaux de formation pour l'une ou l'autre discipline.»* (CDIP & DFI, 11.4.2012). Dans un article, Eberle (2012) décrit le projet en détail et de manière différenciée, avec la volonté de dissiper les malentendus et de lever les craintes à ce sujet.

Manifestement, les avis sont partagés et les positions divergent. Il paraît toutefois certain que les

compétences de base, les standards de formation, l'évaluation commune ainsi que la comparabilité et la qualité de la maturité suisse en général non seulement feront l'objet de nouvelles études et d'articles scientifiques, mais seront également au centre de débats animés.

4 LA DIMENSION NORMATIVE: L'AVENIR DU GYMNASE

Ayant décrit, aux chapitres précédents, l'hétérogénéité des gymnases suisses et fait un tour d'horizon des débats en cours sur les divers thèmes et problématiques du monde gymnasial, nous esquissons dans ce chapitre nos préférences quant aux contours futurs de l'éducation gymnasiale menant à la maturité et prenons position par rapport aux champs de discussion que nous considérons les plus importants, ce qui exige un positionnement normatif, notamment une discussion critique des objectifs majeurs actuels du gymnase suisse et des alternatives possibles. Les principales bases normatives existantes pour le gymnase sont définies dans l'article sur l'objectif des études (RRM, 1995, art. 5), décrit en détail dans l'introduction et, à un niveau subordonné du point de vue législatif, dans le *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité* (CDIP, 1994).

4.1 Les différents objectifs possibles du gymnase

Bien qu'ils ne permettent pas de préfigurer les décisions ultérieures aux niveaux individuel et intermédiaire (par ex. Fend, 2008), les objectifs normatifs fixent néanmoins un cadre pour la réalisation et la concrétisation de la voie gymnasiale et peuvent servir de justification des mesures prises par les établissements. Pour cette raison, un débat sur les objectifs devrait non pas se limiter à une argumentation subjective normative, mais également explorer les questions des répercussions et de l'atteignabilité d'objectifs souhaitables, si possible sur une base scientifique et empirique.

4.1.1 Vue d'ensemble

La finalité des études gymnasiales consiste à acquérir non seulement l'aptitude générale aux études supérieures, mais également une profonde maturité sociale: *«[Une formation…], qui confère aux élèves la maturité requise pour entreprendre des études supérieures et les prépare à assumer des responsabilités au sein de la société actuelle.»* (RRM, 1995, art. 5). Comme on l'a montré dans l'introduction, les autres éléments définis dans l'article sur l'objectif des études peuvent être considérés, du point de vue logique, comme des objectifs subordonnés ou indirects par rapport à ces objectifs majeurs, certains étant une conséquence nécessaire, d'autres une pondération souhaitée par les auteurs de l'article et que seul justifie son caractère normatif.

Dans notre critique des objectifs fondamentaux et notre examen d'objectifs alternatifs, nous restons attachés à la définition de l'éducation présentée dans l'introduction, et qui a notre préférence: l'éducation est un compromis entre le développement de la personnalité sans but utilitaire et l'orientation fonctionnelle, notamment le passage vers d'autres filières de formation. La discussion porte davantage sur la concrétisation conceptuelle ayant trait au développement de la personnalité et sur les différentes variantes en ce qui concerne l'orientation fonctionnelle.

Les variantes de base du passage au degré supérieur

Dans sa conception actuelle, le gymnase entend ouvrir la voie vers les hautes écoles universitaires et pédagogiques, autrement dit, conférer à l'élève l'aptitude générale aux études. Compte tenu de cette définition des possibilités de passage au degré supérieur, les objectifs alternatifs suivants, situés à des niveaux différents, sont possibles:

- Le gymnase mène non plus à l'aptitude générale aux études, mais à une aptitude spécifique et, partant, autorise l'élève à entrer dans une filière spécialisée. Cette autorisation pourrait s'étendre d'un diplôme ouvrant l'accès à l'ensemble de la faculté jusqu'à un

diplôme valable uniquement pour le passage à certaines branches d'études.
- Le gymnase ne vise plus exclusivement l'accès aux hautes écoles universitaires et pédagogiques, mais également à d'autres institutions de formation et filières tertiaires.

En combinant ces alternatives et la solution en vigueur, on obtient les variantes présentées à la figure 1.

		Spécialisation	
		Oui	Non
Passage vers	une haute école	aptitude spécifique aux études	aptitude générale aux études
	le degré tertiaire	aptitude spécifique au passage vers le degré tertiaire	aptitude générale au degré tertiaire

Figure 1 | Combinaisons entre spécialisation et passage au degré tertiaire

L'objectif de la maturité sociale dans toutes les variantes

La formation gymnasiale actuelle a pour but de développer une profonde maturité sociale. Selon l'interprétation du concept d'éducation privilégiée dans l'introduction, la maturité sociale, au sens général, peut être comprise comme une composante du développement de la personnalité. Il existe un consensus général sur l'objectif de l'éducation qu'est la maturité sociale au sens de l'aptitude à assumer des responsabilités dans la société. Aussi relève-t-on peu d'alternatives à cette approche en comparaison internationale (cf. chapitre 2.1), si ce n'est la renonciation à cet objectif et, dès lors, l'orientation exclusive vers l'aptitude au passage à des institutions de formation du degré tertiaire. Le principe normatif lié à l'objectif de la maturité sociale est présent dans la plupart des idéologies, même si leurs visions sur d'autres aspects de l'homme et de la société diffèrent parfois considérablement (cf. par exemple l'état des lieux dans Eberle, 1996, p. 136ss). Les différences résident dans l'étendue des diverses tâches potentielles à laquelle une personne cultivée doit se préparer, ainsi que dans la complexité de ces tâches, qui doivent rester accessibles également pour les non-spécialistes. Si, comme c'est le cas en démocratie, le droit de participer aux décisions sur l'organisation de l'Etat, de l'économie, de la société et de la nature fait partie des principes fondamentaux généraux, l'exercice de ce droit exige l'acquisition préalable d'une vaste culture générale, vu la complexité des enjeux dans ces domaines.

La distinction entre maturité sociale et profonde maturité sociale est importante (cf. également Eberle, 2013c). Par **profonde** maturité sociale, on entend la préparation à assumer des **responsabilités** au sein de la société actuelle, voulue par l'article sur l'objectif des études. Cette définition repose sur le constat selon lequel bon nombre de bachelières et bacheliers sont appelés à occuper des positions influentes au sein de l'Etat, de l'économie et de la société, et à prendre des décisions aux conséquences sociétales, autrement dit, qu'ils devront assumer des responsabilités et proposer des solutions. La disposition normative, judicieuse, stipule d'ailleurs qu'il est souhaitable qu'ils le fassent, forts d'une éducation appropriée, reçue au gymnase. Le postulat selon lequel la maturité sociale est le but de la culture générale est valable pour tous les jeunes et, partant, pour toutes les filières de formation du degré secondaire II. Toutefois, cette maturité sociale devrait être profonde, notamment pour les gymnasiennes et gymnasiens, et si possible également pour tous les autres jeunes. Cette différenciation correspond à la distinction, dans le plan d'études cadre (CDIP, 1994) entre les compétences de base que tous les jeunes devront acquérir, et les compétences cibles complémentaires qui visent les gymnasiennes et gymnasiens en particulier, de même qu'au temps d'enseignement disponible, largement supérieur à celui des autres filières du secondaire II.

La question de savoir quels contenus devraient être enseignés dans quelle discipline scolaire afin de développer la maturité sociale recoupe largement celle du contenu approprié de la culture générale. Elle fait d'ailleurs l'objet de discussions et d'ébauches depuis plusieurs centaines d'an-

nées (approche déterminante pour le gymnase de Humboldt, 1980; exemples récents: Baumert, 2002; Forneck, 1992; Fuhrmann, 2004; Klafki, 1993; Klieme et al., 2007). Ni les participants à ces discussions ni les auteurs de ces ébauches ne peuvent cependant s'appuyer sur des données empiriques systématiques à ce sujet. Aussi ne font-ils pas de distinction entre maturité sociale générale et profonde maturité sociale. C'est la raison pour laquelle l'idée de procéder à une enquête empirique sur ce thème avait été évoquée en 2004, dans le cadre de la conception idéale proposée pour l'étude EVAMAR II. Cette enquête devait évaluer si l'objectif du gymnase – la préparation aux responsabilités dans la société – était atteint. En raison du manque de ressources, le projet d'enquête (Eberle, 2004) développé à cet effet a dû être abandonné.

De manière générale, on peut affirmer que l'acquisition d'une profonde maturité sociale doit impliquer le développement d'une pensée raisonnable, critico-rationnelle, analytique, créative et contextuelle, afin d'éviter le recours à des solutions à court terme, irréfléchies et myopes (cf. précisions d'Eberle, 1996, p. 144). De même, une éducation ainsi axée sur la raison est exigeante du point de vue intellectuel (cognitif); elle devrait cependant non pas se limiter aux connaissances, mais inclure une approche plus globale: *«Seule peut agir une personne capable de gérer les sentiments (et les peurs)(côté affectif de l'éducation) ainsi que les relations humaines (aspects sociaux). Une perception nuancée requiert des aptitudes cognitives, affectives et sociales, tout jugement comportant une part de valeurs (événement affectif et cognitif) et de volonté (dimensions volitives de l'éducation)...»* (Dubs, 1993, p. 14, trad. libre).

Une autre interrogation d'ordre général a déjà été discutée par plusieurs auteurs (cf. par ex. Eberle, 2010, p. 24ss): est-ce que l'objectif de la profonde maturité sociale ou de la préparation aux responsabilités dans la société exige une aussi grande variété de disciplines que celle proposée dans les gymnases suisses? Pour y répondre, on peut évoquer l'avis, aujourd'hui largement accepté dans les milieux scientifiques, selon lequel des connaissances et capacités disciplinaires adéquates sont déterminantes pour la résolution de missions et de problèmes non seulement spécifiques mais également interdisciplinaires, chaque aspect partiel d'un problème interdisciplinaire étant, en fin de compte, lié à un domaine particulier. Les théories relatives à l'éducation formelle et leurs versions modernes, telles que les postulats sur les qualifications clés générales et les compétences indépendantes du contenu, ont été réfutées il y a longtemps déjà (cf. par ex. Dörig, 1994). Pour cette raison, le contenu d'une formation est loin d'être indifférent par rapport aux problèmes qui pourraient se poser; il doit être choisi avec soin et de manière ciblée (et être assimilé au cours d'un processus d'apprentissage actif, de manière à renforcer les compétences). Les tâches et les problèmes ayant un impact sur la société participent de nombreux domaines, leur résolution requiert par conséquent des connaissances et des capacités dans différentes disciplines. L'objectif du développement d'une profonde maturité sociale en vue de préparer l'élève à assumer des responsabilités dans la société exige donc une vaste culture générale. En ce sens, la conception de la formation gymnasiale humaniste de von Humboldt (1980) ne peut pas être suffisante pour atteindre l'objectif de la profonde maturité sociale.

Dans le contexte des différentes variantes de passage au degré tertiaire présentées ci-après se pose la question de savoir dans quelle mesure la maturité sociale – de la maturité élémentaire à la maturité profonde – peut être atteinte.

4.1.2 Objectif: aptitude générale aux études

L'aptitude à entreprendre des études peut être interprétée comme l'ensemble des compétences indispensables (connaissances, aptitudes, capacités et disponibilités) pour mener à bien une formation universitaire, autrement dit, des compétences qui permettent à l'étudiante ou à l'étudiant de commencer, de suivre et de terminer avec succès des études académiques (cf. Huber, 2009, p. 108). Dans ce sens large, l'aptitude aux études peut aussi se développer pleinement pendant les

études, mais, initialement, elle doit comprendre au minimum la capacité d'entamer avec succès le cursus choisi. Compte tenu du principe établi qu'une institution de formation à accès restreint exige l'attestation d'une qualification appropriée, l'étendue de l'aptitude aux études devrait s'appliquer aux branches pour lesquelles cette attestation est accordée. Si elle implique l'autorisation d'accéder à l'ensemble des branches d'études, l'aptitude **générale** aux études devrait permettre à l'élève d'entreprendre avec succès des études dans **n'importe quelle branche**.

Dans les diagnostics sur l'aptitude aux études, certains auteurs assimilent l'expression «aptitude générale aux études» aux compétences générales, transversales, cognitives et non cognitives, nécessaires aux études (par exemple Trost & Haase, 2005). Or ce n'est pas cette signification qui est visée dans le contexte de la discussion sur les objectifs. L'aptitude générale aux études comprend également des connaissances et capacités disciplinaires concrètes. De même, nous ne partageons pas la compréhension du terme «compétences» selon laquelle ces dernières seraient indépendantes d'une discipline, telle qu'elle apparaît dans la discussion, parfois polarisée, sur les compétences: la disponibilité de connaissances disciplinaires est une composante indispensable d'une compétence disciplinaire.

Les composantes de l'aptitude générale aux études

Les éléments de l'aptitude générale aux études font l'objet de plusieurs considérations théoriques, présentées, du moins partiellement, dans la partie théorique du rapport EVAMAR II (Eberle et al., 2008, p. 30 à 37). En vue de l'opérationnalisation de l'aptitude générale aux études, les auteurs ont procédé, dans une des parties empiriques de l'étude, à une analyse du contenu des supports d'enseignement et des examens universitaires, afin de déterminer les connaissances et capacités requises au cours des deux premiers semestres d'études. Cette analyse a été complétée par une enquête auprès des professeurs, invités à préciser quelles connaissances et capacités disciplinaires et interdisciplinaires ils attendaient des étudiantes et étudiants de 1er et de 2e semestre venus suivre leurs cours (cf. description exhaustive dans Eberle et al., 2008).

Ces enquêtes théoriques et empiriques préalables de l'étude EVAMAR II ont permis d'établir une classification générale des composantes de l'aptitude générale aux études (cf. Eberle, 2013c, p. 122s), qui recouvre et complète les résultats d'autres analyses (par ex. Huber, 2009).

1. Compétences transversales cognitives et non cognitives, telles que le niveau général de performance cognitive, la pensée analytique et déductive, les compétences en lecture (habileté à lire, stratégies et techniques de lecture), les techniques d'apprentissage, d'examen et de travail (recherche d'informations, utilisation de ressources), les facteurs de la personnalité (recherche intense de performance, autodiscipline, sens du devoir, résistance au stress, limitation du temps libre), la motivation et les intérêts, l'organisation personnelle, l'autonomie, les compétences liées à la sociabilité.
2. Connaissances et capacités disciplinaires spécifiques, exigées uniquement dans certaines branches d'études. Ainsi, en sciences économiques – et uniquement dans cette branche –, l'enseignement universitaire présuppose un éventail de notions économiques déjà étonnamment étendu (Eberle et al., 2008, p. 49). Afin d'être préparé pour les études dans n'importe quelle branche universitaire, au sens de l'aptitude générale aux études, on doit disposer des connaissances et capacités spéciales requises pour l'ensemble des branches.
3. Connaissances et capacités disciplinaires exigées non seulement pour certaines, mais pour de nombreuses branches d'études. Il s'agit ici des compétences disciplinaires de base requises pour l'aptitude générale aux études (cf. à ce sujet Huber, 2009, p. 118ss). En font partie notamment: des connaissances et capacités en langue première, en anglais – langue internationale par excellence dans les milieux scientifiques – et en mathématiques, ainsi que des compétences d'utilisateur en informatique.

L'importance des domaines du groupe de composantes 3 a été confirmée par des résultats empiriques présentés dans une étude consécutive à EVAMAR II, non encore publiée, intitulée *Studierfähigkeit von Maturandinnen und Maturanden* (Eberle, Kükenbrink & Oepke, en préparation). Les auteurs ont interrogé plus de 1000 étudiantes et étudiants, du 1er au 4e semestre et dans différentes branches. L'enquête a révélé que les connaissances et capacités des domaines du groupe 3 sont, en moyenne, les plus importantes pour les études dans leur branche principale.

Constats empiriques relatifs à l'atteinte de l'objectif de l'aptitude générale aux études

Une enquête représentative (N=3773) réalisée dans le cadre d'EVAMAR II (Eberle et al., 2008) en Suisse alémanique et en Suisse romande a permis d'étudier certaines sous-composantes choisies de ces trois domaines au moyen de tests et d'auto-évaluations. Les tests développés dans ce but présentaient en résumé les caractéristiques suivantes: le test de langue première se concentrait sur des compétences linguistiques transversales, importantes pour toutes les branches d'études (groupe de composantes 3), tandis que le test de mathématiques comprenait essentiellement des questions sur des contenus qui jouent un rôle non seulement en mathématiques, mais également dans un grand nombre d'autres branches d'études (groupe de composantes 3). Le test de biologie était axé, quant à lui, sur les connaissances de contenus disciplinaires requis principalement pour les études de biologie ou de médecine (groupe de composantes 2). Inspiré du test d'aptitude pour l'admission aux études de médecine, le test portant sur les compétences transversales (TCT) évaluait enfin des capacités cognitives plus générales (groupe de composantes 1).

L'étude a fourni des résultats en principe positifs, mais a également montré qu'une partie significative des bachelières et bacheliers les plus faibles de la volée 2007 avaient des lacunes dans l'un ou l'autre groupe de composantes. Les tests ont permis d'identifier des insuffisances au niveau des capacités cognitives générales (groupe 1) ainsi que des compétences disciplinaires de base (groupe 3) en langue première et en mathématiques. Ils ont mis en évidence des faiblesses en biologie, choisie à titre d'exemple pour l'acquisition des connaissances et capacités spécifiques initiales requises pour les études supérieures dans cette branche (groupe 2). Ainsi, en langue première, le meilleur du groupe des 20 % de bachelières et bacheliers les plus faibles a réussi à résoudre à peine 25 % des questions les plus faciles du test. En mathématiques, ce taux est tombé à 16 %; en biologie, il n'était plus que de 10 %. De même, les tests portant sur les compétences transversales non cognitives (groupe 1) ont révélé, comme d'autres études (par ex. Notter & Arnold, 2006, p. 51 à 55), des lacunes dans ce domaine chez une partie des bachelières et bacheliers. Toutefois, ces résultats n'ont été obtenus qu'indirectement, par le biais de questionnaires, sauf pour les capacités cognitives générales. Les capacités de planification active du temps de travail et de concentration ont été jugées peu développées, la capacité d'analyse et de synthèse, moyennement développée (Eberle et al., 2008, p. 181).

Selon l'étude consécutive à EVAMAR II mentionnée ci-dessus (pas encore publiée), la gestion du temps, l'autonomie dans l'organisation des études et les techniques du travail scientifique sont perçues comme très importantes pour les études, mais leur degré d'acquisition au moment de la maturité est considéré comme «peu atteint». La même étude révèle que les connaissances dans le domaine informatique (groupe de composantes 3) sont également évaluées comme «importantes» pour les études, tout en étant «peu maîtrisées» au moment de la maturité.

Cette partie des résultats de l'étude EVAMAR II et de l'étude consécutive à celle-ci est confirmée par l'observation pratique. Ainsi, en 2010, dans une lettre adressée à la Conférence universitaire suisse (CUS), les facultés de médecine de Suisse alémanique déploraient que les étudiantes et étudiants sélectionnés au moyen du test d'aptitude aux études de médecine (AMS) possèdent des compétences initiales trop hétérogènes en

mathématiques, biologie, chimie et physique, et que ces compétences soient insuffisantes chez les plus faibles. Pour cette raison, elles demandaient, comme on l'a vu au chapitre 3.2.1, un complément à l'AMS sous forme de test supplémentaire de connaissances et de capacités dans ces domaines. L'AMS porte essentiellement sur des capacités cognitives relevant du groupe de composantes 1. Or les lacunes évoquées en sciences expérimentales se rapportent au groupe de composantes 2, celles en mathématiques au groupe 3 et, pour les parties de cette discipline qui dépassent les compétences de base requises pour les études universitaires, les faiblesses appartiennent également au groupe 2.

Ce constat soulève la question de savoir s'il est possible d'atteindre une aptitude générale parfaite aux études supérieures pour tous les bachelières et bacheliers lorsqu'on maintient que l'autorisation d'accès aux hautes écoles équivaut à la qualification nécessaire à cet effet. Bon nombre d'éléments permettent d'affirmer que, si les exigences d'admission des universités restent inchangées, cet objectif serait uniquement réalisable au prix d'un taux de maturité nettement plus bas (Eberle et al., 2008, p. 384ss), ce qui n'est pas souhaitable du point de vue de la politique éducative. Rien que pour des raisons pratiques et politiques, l'objectif d'une aptitude générale parfaite aux études pour tous les bachelières et bacheliers devrait donc rester hors de portée et n'être qu'une simple construction théorique. Reste à savoir si cette constatation implique nécessairement la renonciation à l'objectif de l'aptitude générale aux études supérieures; cette question sera abordée ultérieurement (cf. chapitre 4.2.1).

Le maintien de l'objectif de l'aptitude générale aux études, dont l'acquisition va de pair avec le droit d'accéder sans examen à l'ensemble des filières universitaires, mais dont le niveau idéal ne pourra pas être atteint par tous, dépend de la bonne volonté des institutions qui accueillent les bachelières et bacheliers. Or certaines branches universitaires pour le moins estiment qu'à défaut de réalisation complète de cet objectif, les futurs étudiantes et étudiants ne sont pas préparés de manière optimale aux études, comme le montre l'exemple, évoqué plus haut, des études de médecine.

L'aptitude générale aux études signifie également qu'en raison des exigences élevées qu'elle impose, seul un nombre limité de jeunes ou de jeunes adultes, à savoir les meilleurs, seront en mesure d'atteindre cet objectif. Par conséquent, accepter le maintien de cet objectif ne permet pas la forte augmentation du taux de maturités réclamée par certains milieux politiques, puisque cette dernière se traduirait par une hausse du nombre de bachelières et bacheliers ne possédant pas l'aptitude générale parfaite aux études (cf. détails au chapitre 4.1.4). La question du maintien de cet objectif est donc étroitement liée à celle du taux de maturités.

L'aptitude générale aux études et l'objectif de la profonde maturité sociale

On l'a déjà démontré, la préparation à assumer des responsabilités dans la société est un objectif qui exige également l'étude d'un large éventail de disciplines. En première analyse, l'objectif de l'aptitude générale aux études soutient celui de la profonde maturité sociale: ces deux objectifs seraient donc en concordance. A y regarder de plus près, on peut cependant déceler certains conflits. En effet, de nombreuses branches d'études exigent des connaissances et capacités préalables dans cette discipline (groupe de composantes 2), ce qui soulève la question fondamentale de l'étendue des connaissances et capacités spécifiques que l'on peut attendre dans une branche d'études, alors que ces connaissances sont uniquement requises pour cette seule branche ou, tout au plus, pour un petit nombre de branches apparentées. Il existe en effet un risque que les branches d'études aient tendance à élever le niveau de connaissances et de capacités initiales attendues, comme le montre l'exemple des études de médecine décrit ci-dessus. Le gymnase se retrouve ainsi dans un potentiel état permanent d'incapacité à pouvoir garantir cette composante de l'aptitude générale aux études. A l'inverse, les branches d'études sont constamment en concurrence lorsqu'elles exigent du gymnase le dévelop-

pement de compétences de base dans leur domaine spécifique, ou, autrement dit, une certaine dotation horaire pour leur discipline. La répartition actuelle des heures étant en grande partie le résultat d'une longue évolution historique (cf. par ex. Criblez, 2011), les branches d'études traditionnelles sont particulièrement bien représentées dans la partie obligatoire du programme gymnasial. Elles peuvent déjà s'appuyer sur un fondement plus large de connaissances et de capacités spécifiques, auquel elles ne voudront probablement pas renoncer. Certaines branches d'études sont donc avantagées ou défavorisées, pour des raisons historiques. Tout effort visant à remédier à la situation se traduit par une surcharge des plans d'études gymnasiaux. Il reste donc peu de place pour de nouveaux contenus, même pour ceux qui seraient indispensables en vue de l'acquisition d'une profonde maturité sociale. De plus, ces contenus pourraient susciter une vive opposition, rien qu'en raison de la rigidité institutionnelle (ressources matérielles et humaines) liée à l'offre actuelle de disciplines.

4.1.3 Objectif: aptitude spécifique aux études

Lorsqu'il a remplacé le programme d'études néo-humaniste par la mise en place progressive, dès 1906, de cinq types de maturité au final (Criblez, 2011, p. 10s), le système gymnasial suisse s'était déjà engagé une première fois sur la voie de la maturité spécifique. Toutefois, il n'a jamais franchi la dernière étape logique d'une telle démarche, la limitation de l'accès sans examen aux seules branches d'études correspondantes. La différenciation entre les types de maturité se faisait essentiellement par le niveau d'exigence dans certaines matières et non par une limitation du nombre de disciplines. Le processus vers la spécialisation a seulement pris fin lorsque la réforme de 1995 a marqué un tournant – après diverses controverses et rapports contestés (par ex. CDIP, 1980) – et s'est prononcée clairement en faveur d'une maturité unique et du maintien de l'accès sans condition aux hautes écoles. Pour les disciplines fondamentales obligatoires, cette évolution allait de pair avec un abandon des niveaux différenciés de l'ancien système par types, ce qui ne s'est pas traduit dans la réalité, selon les constatations de l'étude EVAMAR II (Eberle et al., 2008). Criblez pose la question suivante à cet égard: *«Mais comment le gymnase peut-il se développer, s'il n'est plus possible pour un établissement gymnasial, vu la pluralisation des branches d'études dans le degré tertiaire, de faire acquérir à 20 % des élèves d'une même classe d'âge une culture générale harmonisée, complète et de haut niveau, et qu'il ne puisse pas non plus, vu la différenciation des ‹profils de potentiels› et l'individualisation des options spécifiques et complémentaires, faire atteindre un niveau quelque peu uniforme à tous les bachelières et bacheliers?»* (2011, p. 14, trad. libre). Pour Criblez, la solution du problème de transition actuel réside dans un renforcement de la spécialisation par l'introduction d'une deuxième option spécifique, associé à des processus de sélection adéquats des universités. L'objectif de l'aptitude spécifique aux études n'est donc pas une option inconnue pour le gymnase suisse, d'autant plus que la proposition de transférer le droit de sélection aux universités a déjà été évoquée ailleurs (Académies suisses des sciences, 2009a, p. 18).

Le modèle du développement de l'aptitude spécifique aux études promet certains avantages. Les problèmes de transition actuels pourraient être évités, à condition que les tests et procédés d'évaluation aient une validité prédictive. Une partie des instruments nécessaires, offrant des validités prédictives nettement supérieures à celles des notes de maturité, serait déjà disponible (par ex. Formazin et al., 2011) ou pourrait être développée et complétée. Le gymnase pourrait préparer l'élève à l'université de manière plus ciblée, et il ne serait plus indispensable de proposer un aussi large éventail de disciplines, allant de pair avec un manque d'heures notoire, en vue de la préparation aux hautes études. De même, les gymnasiennes et gymnasiens aux intérêts et aux talents plus spécifiques ne seraient plus contraints de suivre l'ensemble des nombreuses disciplines actuelles. Les universités pourraient mieux faire accepter leurs exigences en matière de conditions d'admission spécifiques pour une filière et seraient plus libres de renforcer les conditions

d'accès et d'évoluer vers des universités d'élite internationales. Par ailleurs, de nouvelles disciplines, telles que l'informatique, auraient de meilleures chances d'imposer une formation scientifique propédeutique au gymnase, puisqu'une nouvelle offre de spécialisation n'entraînerait plus la réduction du nombre d'heures d'une discipline existante, comme c'est le cas actuellement dans un système comportant un cursus complet dans les disciplines fondamentales nécessaires pour les études. L'argument de l'affaiblissement de l'aptitude générale aux études ne pourrait plus s'opposer à une augmentation du taux de maturités voulue par les milieux politiques, puisque cette aptitude générale aux études ne ferait plus partie des objectifs.

Toutefois, ces avantages ne s'acquièrent pas sans certains inconvénients. Les gymnasiennes et gymnasiens devraient opter plus tôt pour une filière d'études déterminée. Différentes mesures permettraient toutefois de maintenir une certaine perméabilité après l'obtention de la maturité, telles que l'admission dans une filière assortie de certaines conditions et/ou contraintes ou que la mise en place de phases de préparation aux études, afin d'acquérir les connaissances et capacités disciplinaires spécifiques nécessaires à la réussite de l'examen d'admission. La restriction de l'accès aux études – jusqu'ici sans condition – pour les titulaires d'une maturité serait cependant maintenue. L'augmentation du taux de maturités par l'assouplissement des conditions d'entrée au gymnase serait possible dans cette variante. Du point de vue de la politique éducative, elle risquerait cependant d'être décriée, notamment par les milieux de la formation professionnelle, qui pourraient y voir une «concurrence bon marché» aux offres de formation parallèles du degré secondaire II.

L'aptitude spécifique aux études et l'objectif de la profonde maturité sociale

Par ailleurs, une réduction de l'éventail de disciplines entraînerait un affaiblissement de l'objectif de la profonde maturité sociale. Le choix actuel de disciplines pourrait être conservé dans un modèle mixte, où la spécialisation se limiterait à une partie de la formation gymnasiale. On pourrait envisager un cycle inférieur dispensant une formation de base générale, suivi d'un cycle de spécialisation d'un ou de deux ans, une solution esquissée récemment dans un article de la NZZ intitulé *Von den Maturitätstypen zu Zyklen?* (Schoenenberger, 2013, p. 11). La réduction nécessaire du nombre d'heures dans d'autres matières exigée par cette variante ne permettrait plus d'atteindre le niveau de formation actuel dans toutes les disciplines fondamentales, d'où un effet défavorable sur l'objectif de la profonde maturité sociale. Si toutefois il se limitait au report du choix de l'option spécifique en avant-dernière année du gymnase, ce modèle correspondrait à une pratique déjà existante dans certains cantons et aurait pour seule conséquence de limiter l'accès aux études universitaires à la filière correspondant à l'option spécifique étudiée.

4.1.4 Objectif: aptitude générale au degré tertiaire

L'idée d'élargir l'objectif des études gymnasiales et d'y inclure le passage non seulement vers les hautes écoles universitaires, mais également vers d'autres hautes écoles ou directement vers le monde professionnel, n'est pas nouvelle. L'adaptation du modèle des *high schools* américaines aux gymnases avait déjà été évoquée dans les années 1960 (Criblez, 2001, p. 103s), mais elle avait été rejetée pour plusieurs raisons. L'évolution du secteur tertiaire et les divers scénarios d'avenir (Académies suisses des sciences, 2009a; Schellenbauer et al., 2010) ont cependant ravivé la discussion sur l'élargissement des objectifs des études gymnasiales. En effet, le gymnase est d'ores et déjà la principale voie d'accès aux hautes écoles pédagogiques, une filière supérieure qui n'existait pas encore au moment de la dernière grande réforme du RRM. Le pourcentage de titulaires d'une maturité gymnasiale dans les hautes écoles spécialisées s'élève actuellement à 22 % (OFS, 2013b, p. 20). Pour cette raison, les auteurs du rapport d'Avenir Suisse, qui prévoient même un taux de plus de 50 % pour certaines filières d'études (Schellenbauer et al., 2010, p. 8),

proposent une augmentation explicite du passage vers le degré tertiaire, en esquissant un système de formation dual pour les bachelières et bacheliers, comparable aux *Berufsakademien* en Allemagne: *«Cela ne signifie pas une formation supérieure destinée à ceux qui ont achevé un apprentissage, mais bien à ceux qui sont détenteurs de maturités, à titre de lien reconnu et institutionnalisé entre l'étude et la formation pratique au niveau tertiaire. (...) Quant aux HES, elles seraient appelées à remplacer les écoles professionnelles, reprenant les tâches plus orientées vers la pratique de la formation»* (*ibidem*, p. 8).

Le modèle de l'aptitude générale au degré tertiaire comme objectif élargi du gymnase n'aurait de sens que s'il était accompagné d'une augmentation substantielle du taux de maturités. Cette variante comporte également plusieurs avantages et inconvénients potentiels. Du point de vue de la politique sociétale, elle satisferait tous ceux qui réclament une amélioration de l'égalité des chances en matière d'accès au gymnase (par ex. Sarasin, 2011) ou qui avaient postulé dans les années 1960 déjà une ouverture de la formation supérieure à de nouvelles couches sociales (cf. Criblez, 2001, p. 97 à 100). Ce modèle se justifie sans doute dans l'optique d'un élargissement des possibilités de formation professionnelle pour les métiers qualifiés. On peut toutefois se demander s'il faut augmenter le taux de maturités ou s'il ne suffit pas de renforcer les offres parallèles existantes de formation «supérieure» au niveau secondaire II, telles que la maturité spécialisée ou professionnelle.

Une nette augmentation du taux de maturités pourrait cependant s'avérer problématique en ce qui concerne la qualification permettant l'accès aux filières universitaires (cf. Eberle, 2011). Atteindre l'objectif de l'aptitude générale aux études serait alors plus difficile, comme on l'a vu au chapitre 4.1.2. L'affirmation selon laquelle une hausse significative du taux de maturités n'entraînerait pas de réduction du niveau de formation moyen, souvent avancée par les défenseurs de l'augmentation du taux de maturités, ne peut être prouvée ni par l'expérience ni par la pratique et tient d'une vision trop optimiste de la théorie du milieu. La recherche pédago-psychologique a mis en évidence bon nombre de facteurs qui déterminent les performances scolaires, bien étudiés empiriquement (par ex. Helmke & Weinert, 1997), dont certains sont modifiables, d'autres stables. Les capacités cognitives générales font partie des facteurs déterminants relativement stables, et leur distribution est normale. Le gymnase attire essentiellement les jeunes d'une classe d'âge qui possèdent les capacités cognitives générales les plus développées, même si les distributions des fréquences des différents degrés scolaires parallèles se chevauchent. Pour cette raison, une augmentation du taux d'admission se traduirait par une diminution du niveau moyen des capacités cognitives générales, d'où une baisse *ceteris paribus* du niveau moyen des performances scolaires. Il est vrai que d'autres facteurs déterminant les performances scolaires pourraient avoir un effet compensatoire, tels la motivation d'apprendre, les stratégies d'apprentissage, le temps consacré à l'apprentissage ou encore la qualité de l'enseignement. Ces compensations fonctionnent principalement pour les exigences scolaires moyennes, mais elles sont plus difficiles à réaliser lorsque le niveau d'exigences est élevé. Le gymnase se situant dans la plage supérieure des exigences scolaires, la qualité de l'enseignement, aussi bonne qu'elle soit, ne pourrait compenser que partiellement les écarts entre les performances scolaires dues aux facteurs relativement stables. Cette constatation théorique est étayée par les résultats empiriques de l'étude EVAMAR II (Eberle et al., 2008, p. 213 à 215). Les écarts considérables entre les taux de maturités en Suisse (par ex. 10,8 % dans le canton de Glaris et 29,3 % dans le canton de Bâle-Ville en 2011 [OFS, 2013a]) ont également permis de comparer les taux. Les données par cantons n'étant pas suffisamment représentatives, la comparaison était uniquement possible entre groupes de cantons. Comme on pouvait s'y attendre, elle a confirmé l'hypothèse selon laquelle un taux de maturités élevé va de pair avec de moins bons résultats dans les tests réalisés au terme de la formation gymnasiale. Des différences significatives, d'amplitude faible ou moyenne, ont été constatées entre les valeurs moyennes du groupe de cantons faisant partie du tiers à taux de maturités élevé (22,4 %)

et le groupe de cantons faisant partie du tiers à taux bas (15,5 %), en faveur de ce dernier groupe. Bien entendu, les facteurs qui déterminent les performances scolaires peuvent varier d'un canton à l'autre et justifier les différences entre les taux de maturités. Or leur effet compensatoire est manifestement insuffisant. Dans ce contexte, il est important de distinguer un taux de maturités fixé sciemment et un taux de maturités résultant de changements dans le groupe d'élèves candidats au gymnase. Seule une augmentation ou une diminution ciblée du taux de maturités au sens d'un quota aurait *ceteris paribus* un effet sur les performances moyennes aux examens de maturité. En revanche, une modification de la composition de la population d'élèves, qui se manifesterait par exemple par une augmentation à moyen terme de leurs capacités cognitives générales, pourrait, à conditions d'admission égales, affecter le taux de maturités sans toutefois influencer le niveau moyen des performances aux examens de maturité.

Bien que la baisse du niveau moyen de formation attendue en cas d'augmentation ciblée du taux de maturités n'entraîne pas une diminution du nombre de bons et de très bons résultats aux épreuves de maturité – même si on ne peut pas l'exclure en raison de la tendance à adapter les exigences au niveau de la classe –, le nombre de bachelières et bacheliers n'ayant pas une aptitude parfaite aux études serait probablement en hausse, d'où un effet négatif sur l'acceptation du certificat de maturité comme autorisation générale d'accès aux universités (cf. aussi le chapitre 4.1.2). Les auteurs du rapport *Une éducation pour la Suisse du futur* (Académies suisses des sciences, 2009) en tirent donc la conclusion logique lorsqu'ils revendiquent une augmentation substantielle du taux de maturités et qu'ils proposent de transférer aux universités la sélection des futurs étudiantes et étudiants. On pourrait dès lors s'attendre à une perte de la valeur des épreuves de maturité, notamment pour les titulaires d'un tel certificat. Simultanément, le transfert de la compétence de sélection déprécierait l'image du gymnase, considéré jusqu'ici comme instance qualifiante. Le certificat de maturité resterait une qualification nécessaire, mais elle ne serait pas suffisante. En fonction de la spécificité des différentes branches et de la possibilité d'acquérir par apprentissage les connaissances exigées aux examens d'admission, ce modèle obligerait également le gymnase à s'orienter davantage vers la spécialisation, ce qui n'est possible, pour une durée de formation égale, que par la réduction du nombre de disciplines effectivement suivies ou alors de la profondeur suffisante de la formation. Ces effets seraient les plus perceptibles en cas d'utilisation de tests axés sur les connaissances, où les chances de succès augmentent considérablement avec l'intensité de la préparation.

L'aptitude générale au degré tertiaire et l'objectif de la profonde maturité sociale

La réduction du nombre de disciplines effectivement suivies et/ou de la profondeur suffisante de la formation s'opposerait également à l'objectif gymnasial de la profonde maturité sociale (cf. 4.1.3). Les tests de connaissances ou les tests disciplinaires ressembleraient en outre à des examens de maturité, ce qui aurait pour effet, potentiellement fâcheux, que les bachelières et bacheliers seraient de fait examinés deux fois sur la même chose, mais la note obtenue ne serait pas nécessairement la même. Vouloir étendre les possibilités de passage en incluant l'objectif de l'aptitude générale au degré tertiaire, avec une augmentation simultanée nécessaire du taux de maturité, tient de la quadrature du cercle: un conflit grandissant entre les différentes composantes de l'objectif déséquilibrerait notre système suisse d'interfaces actuel, lequel offre un rapport équilibré, bien que perfectible, entre les finalités que sont l'aptitude générale aux études et la profonde maturité sociale (une amélioration modérée de la réalisation de ces objectifs serait encore possible), associées à l'admission sans examen (encore) consentie par les universités, une particularité qui mérite d'être maintenue. Cette variante n'apporterait pas non plus de solution à la concurrence que se font les branches d'études pour assurer leur part de propédeutique scientifique au gymnase. De plus, les nouvelles disciplines, telles que l'informatique, auraient

encore plus de mal à se faire une place dans les plans d'études.

Selon nous, le modèle de l'aptitude générale au degré tertiaire est celui qui compte le plus de désavantages. A titre d'exemple, citons la Finlande, où le taux de diplômées et diplômés des écoles à plein temps au niveau secondaire II atteint près de 90 % (55 % pour la formation générale, 35 % pour la formation professionnelle) (cf. *Bundesministerium für Bildung Forschung* [BMBF], 2007, p. 50), et qui limite l'accès aux universités et aux hautes écoles spécialisées en organisant des examens d'admission. De même, les Etats-Unis ont également un *High school graduation rate* élevé, proche de 80 % (cf. National Center for the Education Statistics [NCES]: *Public School Graduates and Dropouts from the Common Core of Data. School Year 2009–2010*, consulté à l'adresse nces.ed.gov/ccd/ le 6.3.2013), mais l'entrée à un *college* ou à une université est soumise à une procédure d'admission (cf. chapitre 2.1).

4.1.5 Objectif: aptitude spécifique au passage vers le tertiaire

Cette quatrième variante, à savoir la combinaison entre l'étendue de la spécialisation et le passage vers le degré supérieur, réunirait les avantages de la spécialisation dans un domaine spécifique et ceux d'une ouverture plus large vers le tertiaire. Elle ne poserait pas de problème d'interface, la préparation à une branche d'études spécifique étant suffisante grâce à des filières de formation fortement ciblées. La validité prédictive de la sélection à l'entrée serait également assurée. Cette variante permettrait à toutes les institutions de formation d'imposer de manière optimale leurs conditions d'accès spécifiques. En outre, les élèves pourraient choisir plus tôt une spécialisation qui correspond le mieux à leurs aptitudes et à leurs intérêts. L'adaptation à l'évolution des exigences du degré tertiaire se ferait plus rapidement et il y aurait davantage de possibilités pour accueillir de nouvelles offres de formation au degré secondaire II. La hausse du taux de maturités ne poserait pas de problème, étant donné qu'elle n'entraînerait pas nécessairement une diminution du niveau des diplômes si le nombre de disciplines était revu à la baisse. L'augmentation possible de la dotation horaire pour les disciplines restantes aurait un bon effet compensatoire en cas d'une diminution du niveau moyen des capacités cognitives générales. Cette variante permettrait de poser au secondaire II les bases pour de nouvelles offres de formation duale au niveau tertiaire, telles que proposées par Avenir Suisse (Schellenbauer et al., 2010, p. 7 à 10).

Toutefois, la spécialisation dans un domaine disciplinaire et l'élargissement du passage au degré tertiaire ont également des désavantages. Les jeunes devraient opter beaucoup plus tôt pour une formation tertiaire déterminée. La responsabilité de la sélection passerait des gymnases aux institutions tertiaires, ce qui a déjà été considéré plus haut comme un affaiblissement indésirable de la position du gymnase. En comparaison avec la situation actuelle, cette variante pourrait également provoquer l'émergence d'un plus grand nombre et d'une plus grande diversité de formations au niveau secondaire II, d'où une perte de cohérence, de transparence et de perméabilité.

L'aptitude spécifique au degré tertiaire et l'objectif de la profonde maturité sociale

Obligatoirement lié à un éventail suffisamment large de disciplines, l'objectif de la profonde maturité sociale ne pourrait être atteint que de manière très incomplète dans cette variante, pour les raisons décrites au chapitre 4.1.3.

4.2 Les finalités privilégiées des études gymnasiales et leurs conséquences

4.2.1 Maintien de l'aptitude générale aux études supérieures et de la profonde maturité sociale

Comme nous l'avons vu au chapitre 4.1, les variantes de l'aptitude spécifique aux études et de l'aptitude spécifique au degré tertiaire permettraient toutes les deux une transition fluide

et appropriée vers le niveau tertiaire au sens de l'adéquation entre l'autorisation d'accès et la qualification d'accès. Leur mise en œuvre ne poserait pas de problème, puisque les programmes scolaires correspondants pourraient être définis avec précision et seraient réalisables pendant la durée donnée du gymnase; autrement dit, la dotation horaire serait suffisante. Toutefois, ces variantes iraient de pair avec une réduction du nombre de disciplines effectivement étudiées ou alors de la profondeur suffisante de la formation, de sorte que, dans ces deux cas, il serait plus difficile d'atteindre l'objectif de la profonde maturité sociale que jusqu'ici.

L'objectif actuel de l'aptitude générale aux études supérieures et l'alternative possible qu'est l'aptitude générale au degré tertiaire, assortis de l'acquisition d'une culture générale aussi vaste que possible sont, quant à eux, irréalisables dans leur interprétation au sens strict: nous avons montré, au chapitre 4.1, que si la condition première de l'adéquation entre l'autorisation d'accès et la qualification d'accès est remplie, ces objectifs ne peuvent pas être atteints par tous les bachelières et bacheliers, sauf si le taux de maturités baisse de manière significative. Or un taux de maturités plus bas n'est ni politiquement acceptable ni souhaitable de notre point de vue. Pour cette raison, dans le cas de ces deux variantes, un abandon de la réalisation parfaite des objectifs est inévitable. Il faudra mettre en balance les conséquences négatives d'un tel abandon et les inconvénients de la renonciation complète à ces variantes, à savoir les effets d'une réalisation incomplète de l'objectif de la profonde maturité sociale et la perte possible d'autres acquis jugés importants, tels que l'accès sans condition aux universités. Cette réflexion devrait s'accompagner d'une recherche des mesures réalisables, qui permettraient réduire à un niveau acceptable l'écart par rapport à l'objectif idéal.

L'objectif de l'aptitude générale au degré tertiaire n'a de sens, comme on l'a démontré ci-dessus, que s'il est accompagné d'une hausse substantielle du taux de maturités. Or toute augmentation dirigée du taux de maturités entraîne une baisse du niveau moyen de formation; de ce fait, une proportion de bachelières et bacheliers encore plus élevée qu'actuellement n'atteindrait cette aptitude que de manière lacunaire. En outre, alors qu'actuellement déjà l'accès sans condition aux universités fait débat en raison du niveau de formation des titulaires d'une maturité jugé insatisfaisant par certains, bien que l'objectif de l'aptitude générale aux études soit en application et eu égard au taux de maturités actuel, il faudrait s'attendre très probablement à l'introduction générale d'examens d'admission, mesure qui, à son tour, provoquerait un regain de pressions en faveur d'une préparation plus spécialisée au gymnase et un affaiblissement supplémentaire de l'objectif de la profonde maturité sociale (cf. explications au chapitre 4.1.4). Tenter d'atteindre simultanément les trois objectifs que sont l'aptitude générale au degré tertiaire, l'accès sans condition au degré tertiaire et la profonde maturité sociale, s'apparente donc bel et bien à résoudre la quadrature du cercle dont il a déjà été question.

En revanche, si l'on accepte de s'écarter quelque peu de l'objectif idéal actuel (aptitude générale aux études supérieures pour tous les titulaires d'une maturité), par rapport au *statu quo*, on obtient un tout autre résultat. D'une part, le maintien de l'objectif idéal n'exigerait pas nécessairement une hausse du taux de maturités, puisque les offres de formation parallèles du secondaire II continueraient à alimenter les filières tertiaires non universitaires. D'autre part, la mise en œuvre de mesures adéquates permettrait d'améliorer l'acceptation de la maturité comme qualification aux études supérieures et d'éviter l'introduction d'examens d'admission par les universités.

D'un point de vue pratique, l'aptitude générale idéale aux études ne doit pas être atteinte dans son intégralité. Même sans pouvoir accéder à n'importe quelle branche d'études parce que certaines connaissances et capacités disciplinaires lui font défaut (groupe de composantes 2 de l'aptitude générale aux études, cf. chapitre 4.2.2), la bachelière ou le bachelier a de bonnes chances de mener à bien des études dans de nombreuses autres branches. Si l'on veut que tous les titulaires d'un certificat de maturité obtiennent les qualifications requises pour les études dans

au moins un nombre limité de branches, ces futurs étudiantes et étudiants doivent disposer de connaissances et capacités au moins suffisantes dans les groupes de composantes 1 (compétences transversales cognitives et non cognitives) et 3 (compétences disciplinaires de base, notamment des connaissances et capacités en langue première, en anglais et en mathématiques, ainsi que des connaissances d'utilisateur en informatique). Un bachelier ou une bachelière qui présente de grandes lacunes dans ces domaines a peu, voire pas de chances de suivre avec succès des études dans la plupart des branches. Dans ce cas, cette personne ne pourrait plus être considérée – du moins au moment de l'obtention du certificat de maturité – comme apte à entreprendre des études dans n'importe quelle branche, même si on applique la définition pragmatique, plus réduite de cette aptitude. Il faudrait éviter à tout prix cette forme de qualification en filière de maturité si l'on souhaite que le certificat de maturité soit accepté comme attestation générale et suffisante pour l'accès à l'université.

Les lacunes dans le groupe de composantes 2 remettent donc en question l'aptitude générale aux études dans son acception idéale, mais non dans sa définition pragmatique, plus réduite. Toutefois, en ce qui concerne les compétences du groupe 2, un niveau suffisant devrait être atteint dans un nombre réduit de disciplines pour pouvoir obtenir le certificat de maturité. La réglementation actuelle relative aux critères de réussite garantit ce niveau en exigeant la double compensation des notes insuffisantes et en limitant leur nombre maximal à quatre (RRM, 1995, art. 16).

Par ailleurs, si on le compare aux variantes de préparation aux études dans un domaine spécifique, l'objectif de l'aptitude générale aux études réduit à un niveau pragmatique acceptable est celui qui correspond le mieux à l'idéal éducatif du développement d'une profonde maturité sociale, cette dernière exigeant une vaste culture générale.

Compte tenu des explications ci-dessus, nous préconisons dans cette étude, dans une perspective normative, de conserver l'objectif actuel de l'aptitude générale aux études supérieures, même si ce dernier ne peut être atteint que de manière imparfaite, et de se concentrer sur des mesures visant à améliorer l'atteinte de cet objectif et à la porter à un niveau acceptable du point de vue pragmatique.

4.2.2 Mesures requises

Les réflexions ci-après esquissent une stratégie de solution (cf. Eberle, 2013c, p. 126 à 128), qui permettrait de rapprocher la vision réaliste de l'atteinte des objectifs de la vision idéale de l'aptitude générale aux études supérieures.

La **première** mesure consisterait à s'assurer que les gymnasiennes et gymnasiens acquièrent au minimum des compétences transversales cognitives et non cognitives (groupe de composantes 1 de l'aptitude générale aux études) ainsi que des compétences disciplinaires de base pour l'aptitude générale aux études (groupe de composantes 3, comprenant des connaissances et capacités en langue première, anglais et mathématiques ainsi que des connaissances d'utilisateur en informatique), exemptes de lacunes et sans possibilité de compensation en cas de note insuffisante. Ces deux groupes de composantes devront encore être précisés, par exemple sur la base des analyses correspondantes dans l'étude EVAMAR II. La CDIP, pour sa part, a déjà approuvé au niveau politique un projet destiné à déterminer certains éléments du groupe de composantes 3 et attribué un mandat dans ce sens (Eberle, 2012). D'autres mesures permettant d'améliorer l'atteinte des objectifs relatifs au groupe de composantes 1 seront évoquées dans un chapitre ultérieur (cf. chapitre 4.3.1).

Deuxièmement, la question de savoir quel contenu devrait être enseigné dans quelle discipline gymnasiale, afin de satisfaire à l'objectif de la profonde maturité sociale, mériterait une réponse empirique plus claire que les règles actuelles, définies par exemple dans le *Plan d'études cadre pour les gymnases* (CDIP, 1994). A cet effet, il faudrait réaliser des enquêtes afin, d'une part, de définir et d'opérationnaliser les compétences requises pour assumer des responsabilités dans la société (profonde maturité sociale) et, d'autre

part, de déterminer les contenus d'enseignement et d'apprentissage au gymnase (par ex. observation et interrogation de mandataires publics, analyse de leurs missions, analyse de documents comportant des consignes normatives pour le développement social). Cette approche exigerait des pondérations et justifications normatives, dont la définition devrait faire l'objet d'un débat. Le chapitre 4.3 contient une première tentative de précision à ce sujet.

Enfin, une nouvelle discussion devrait être engagée sur la légitimation des connaissances et capacités enseignées au gymnase qui, **troisièmement**, représentent des connaissances disciplinaires requises pour certaines branches d'études uniquement (groupe de composantes 2) et, **quatrièmement**, ne sont pas une composante essentielle de la profonde maturité sociale. Le troisième point comprend également la poursuite des échanges au niveau de la transition gymnase–université lancés il y a plusieurs années entre les participants au projet zurichois HSGYM (2009) et institutionnalisés par le sous-projet 3 Gymnase–Université, approuvé par la CDIP en mars 2012 (cf. CDIP: *Maturité gymnasiale: les cinq sous-projets*, consulté à l'adresse http://www.edk.ch/dyn/16684.php le 10.1.2013). Au vu des attentes potentiellement illimitées des branches d'études, du nombre d'heures limité et, simultanément, des exigences liées à l'objectif de la profonde maturité sociale, la recherche d'un accord transparent et «juste» s'annonce difficile. De même, les définitions de compétences élaborées en commun dans le cadre du projet zurichois HSGYM (2009) aboutiraient à un programme d'études très chargé, impossible à réaliser pendant la durée prévue du cycle gymnasial. *«Tous les acteurs sont conscients de la surcharge du curriculum, mais voudraient bien voir ce problème résolu en taillant dans les autres disciplines.»* (Quesel, 2012, p. 167, trad. libre). Il faudra donc trouver un critère de sélection autre que les seules exigences spécifiques des différentes filières universitaires. La proposition défendue dans cette étude est, au moins à première vue, radicale: c'est la personne cultivée, appelée à assumer des responsabilités dans la société, disposant par conséquent d'une profonde maturité sociale, qui devrait servir de critère pour la définition des compétences attendues à la transition gymnase–université, ce qui apporterait une réponse au quatrième point de la liste de mesures. Cette proposition signifie qu'il faudrait renoncer, d'une part, à fonder les connaissances et capacités disciplinaires du groupe de composants 2 de l'aptitude générale aux études directement sur les exigences actuelles de l'ensemble des branches d'études et, d'autre part, à lancer une discussion compétitive complexe sur les exigences des différentes branches. De toute façon, l'acquisition de ces connaissances et capacités en vue d'atteindre une aptitude générale totale aux études supérieures ne pourrait pas être garantie pour tous les titulaires de la maturité. Le maintien du large éventail de disciplines serait néanmoins assuré, et les universités pourraient baser leur enseignement sur les compétences disciplinaires spécifiques acquises dans le cadre de cet objectif.

La solution esquissée permettrait d'éviter que les filières universitaires entrent potentiellement en conflit (cf. chapitre 4.1.2), au sujet des compétences du groupe 2, afin d'imposer des objectifs servant exclusivement leur branche d'études et d'obtenir la dotation horaire correspondante au gymnase. De plus, le gymnase pourrait préparer ses élèves de manière plus ciblée à l'acquisition de la profonde maturité sociale, tandis que la spécialisation resterait l'apanage des universités. Il faudrait cependant s'attendre à quelques changements par rapport à la situation actuelle en ce qui concerne les contenus enseignés et appris dans les différentes disciplines. Le chapitre suivant (4.3) contient quelques réflexions à ce sujet.

4.3 Redéfinition des contenus de la formation gymnasiale

4.3.1 Considérations générales

L'état actuel des recherches empiriques ne permet pas encore d'établir de manière définitive les compétences à développer et l'éventail de disciplines résultant des mesures et des objectifs décrits au chapitre 4.2. Pour cette raison, les réflexions ci-après ne sont que de simples es-

quisses, destinées à faire l'objet d'études plus approfondies et de projets de développement complémentaires.

Des compétences transversales cognitives et non cognitives suffisantes

Afin que tous les bachelières et bacheliers puissent acquérir les compétences transversales cognitives et non cognitives requises pour les études (groupe de composantes 1 de l'aptitude générale aux études), l'enseignement dans toutes les disciplines devrait être conçu de manière à promouvoir ces compétences. En créant des leçons dédiées au développement de compétences générales, comme c'est le cas dans certains gymnases, on court le risque que les connaissances et capacités ainsi acquises restent sans lien avec les différentes disciplines. Même au terme d'un tel enseignement, les élèves continuent à appliquer les anciennes méthodes dans leur travail et leurs «vrais» apprentissages. Les compétences transversales elles aussi ont besoin d'un contexte disciplinaire pour déployer leurs effets, puisque la matière étudiée se rapporte toujours à un domaine donné. Pour cette raison, l'acquisition de compétences transversales devrait se faire dans un premier temps dans le cadre d'une discipline; initialement, une compétence transversale est donc une compétence disciplinaire. Ce n'est qu'à partir du moment où elle est placée dans un contexte général et dépasse le cadre d'une discipline qu'elle évolue vers une compétence transversale intériorisée. Le processus inverse – acquisition d'une compétence, utilisation dans une discipline déterminée par la suite – se solde souvent par des connaissances passives, voire oubliées. Ainsi, les problèmes rencontrés dans les leçons ou les disciplines dédiées à la faculté d'«apprendre à apprendre de manière autonome», mises en place dans de nombreux gymnases, se ressemblent: les techniques et les stratégies d'apprentissage ne sont appliquées que de manière très lacunaire dans les différentes disciplines, car, premièrement, l'apprentissage des méthodes générales n'est pas suffisamment adapté et, deuxièmement, l'accompagnement efficace nécessaire pendant le processus d'intériorisation dans la discipline même fait défaut. Or ce suivi joue un rôle particulièrement important lors du «passage à vide» – souvent assez long – précédant l'élimination des anciennes habitudes d'apprentissage et l'apparition des effets positifs des nouvelles stratégies.

Toutes les disciplines contribuent donc au développement des compétences transversales générales cognitives et non cognitives requises pour les études par un enseignement axé sur ce processus, d'une part en élaborant et en appliquant, outre le contenu effectif de la discipline, des méthodes générales et spécifiques et, d'autre part, en développant de manière ciblée les compétences sociales, personnelles et méthodologiques.

Depuis quelques années, de nombreuses écoles réalisent des projets de promotion de l'apprentissage autodirigé (SOL/PAA, cf. chapitre 3.2.3), destinés à acquérir non seulement des connaissances et capacités disciplinaires, mais également des compétences du groupe de composantes 1 de l'aptitude générale aux études. L'apprentissage autodirigé doit d'abord être un objectif d'apprentissage avant de devenir progressivement une méthode au fil des études gymnasiales. Actuellement, le nombre de projets d'apprentissage autodirigé continue à augmenter. Dans le canton de Zurich, la phase d'essai est déjà terminée, et des phases d'autoapprentissage font désormais officiellement partie du cadre normal de l'enseignement (cf. Direction de l'éducation, *Selbst organisiertes Lernen an gymnasialen Mittelschulen ab 2013 im Regelbetrieb*, consulté à l'adresse http://www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/aktuell.newsextern.-internet-de-aktuell-news-medienmitteilungen-2013-003_sol_45_projekt.html le 17.4.2013). D'autres initiatives orientées vers la préparation et l'aptitude aux études supérieures, telles que le semestre d'apprentissage libre dans le canton de Zurich ou le programme *Matura KIK («Kompetenzen im Kontext»)* de la *Kantonsschule Romanshorn* ainsi que l'introduction de cours magistraux sur des contenus disciplinaires choisis, méritent d'être examinées de plus près en vue de leur intégration dans le programme normal.

Actuellement, plusieurs catalogues de compétences transversales cognitives et non cognitives visant à développer l'aptitude générale aux études sont disponibles (Eberle et al., 2008, p. 113ss; HSGYM, 2009; Huber, 2009, p. 115ss). Bien qu'ils ne se recoupent que partiellement, leur harmonisation serait néanmoins utile.

Des compétences disciplinaires de base suffisantes pour l'aptitude générale aux études supérieures

Le contenu exact des compétences disciplinaires de base en langue première et en mathématiques requises pour les études est actuellement élaboré dans le cadre du projet de la CDIP mentionné au chapitre 4.2.2. Ces travaux seront terminés en automne 2014. Partant des réflexions de l'étude EVAMAR II (Eberle et al., 2008, p. 79 à 84, 89 à 93), nous proposons d'ores et déjà le niveau de compétence C2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) comme base de travail provisoire pour la langue première. Dans le domaine des mathématiques, le résultat attendu des travaux menés dans le cadre du projet de la CDIP est encore beaucoup plus incertain.

S'agissant de l'anglais, la définition des compétences linguistiques pourrait se fonder sur les procédures existantes pour l'évaluation des connaissances au moment de l'admission dans une filière d'études, telles qu'elles sont appliquées dans bon nombre d'universités étrangères. Nous suggérons ici le niveau minimal B2 selon le classement du CECRL.

La définition des connaissances d'utilisateur en informatique reste relativement ouverte, et l'évaluation des besoins des hautes écoles dans ce domaine n'a pas encore fait l'objet de recherches précises. A notre avis, les réflexions formulées à ce sujet il y a une quinzaine d'années (cf. Eberle, 1996) restent valables dans les grandes lignes; les propositions concrètes quant au contenu de l'enseignement devraient toutefois être actualisées. Dans ce contexte, la question de savoir dans quelle mesure l'utilisation intelligente et efficace des outils informatiques exige de connaître les principes de base de la science informatique sous-jacente est un aspect significatif. Les réflexions antérieures déjà évoquées (Eberle, 1996, p. 176; cf. Forneck, 1992) et des argumentaires fondés, de publication récente (Burkhart, Hinterberger & Zehnder, 2013, p. 83s), indiquent l'existence d'un tel lien: qui comprend les principes de base régissant les couches d'information invisibles et les relations entre les systèmes se cachant derrière une interface utilisateur à l'écran est en mesure d'utiliser les moyens informatiques de manière plus efficiente, de s'adapter plus vite à l'évolution dynamique des applications et, notamment, de gérer les erreurs imprévues de manière plus autonome et plus rapide. Il est probable que les pertes d'efficience au quotidien résultant d'une utilisation inappropriée des moyens informatiques sont considérables et que les frustrations provoquées par des réactions non voulues et non comprises du système sont très fréquentes. A ce propos, on entend souvent qu'on peut très bien conduire une voiture sans rien connaître à la technique automobile. Cet argument est trop simpliste. Alors qu'une machine mécanique traditionnelle est conçue pour remplir une fonction spécifique, les applications possibles d'une machine virtuelle, telle qu'un ordinateur, sont pratiquement illimitées. Un utilisateur peut certes se servir de cette «machine universelle» sans en connaître les tenants et les aboutissants, mais sera incapable d'en exploiter le véritable potentiel (cf. argumentaire détaillé d'Eberle, 1996, p. 225 à 256, 341 à 349). Sans compter que, dans de nombreuses branches universitaires, l'étudiante ou l'étudiant est désormais appelé à programmer des applications, par exemple pour la modélisation et les simulations.

Les mesures garantissant l'acquisition, par tous les bachelières et bacheliers, des compétences disciplinaires de base requises pour les études universitaires (groupe de composantes 3 de l'aptitude générale aux études) pourront être discutées au terme de l'enquête déjà citée sur les compétences de base requises pour les études universitaires. Après avoir défini les compétences en mathématiques et en langue première (cf. CDIP: *Maturité gymnasiale: les cinq sous-projets*, consulté à l'adresse http://www.edk.ch/

dyn/16684.php le 10.1.2013), il s'agira de préciser les possibilités d'acquisition de ces compétences et d'y inclure l'anglais et l'informatique. Pour l'enseignement de l'anglais, de la langue première et des mathématiques, les disciplines traditionnelles sont déjà en place. Afin de garantir l'acquisition, fondée sur la science informatique, de compétences suffisantes d'utilisateur en informatique (Eberle, Kükenbrink et Oepke, en préparation), la création d'une nouvelle discipline fondamentale doit être envisagée pour remplacer la solution purement intégrée, insuffisamment ciblée, du RRM 95. Ces travaux devront être soigneusement coordonnés avec le plan d'études romand au niveau de la scolarité obligatoire.

Toutes les compétences disciplinaires de base requises pour les études révèlent leur importance non seulement pendant les études, mais, par nature, bien avant, au moment de l'enseignement des autres disciplines au gymnase, puisque ces mêmes compétences de base sont requises pour l'aptitude à l'apprentissage gymnasial. Pour cette raison, un niveau au moins suffisant devrait être atteint dans ces compétences le plus tôt possible durant le cycle gymnasial. De même, l'enseignement disciplinaire au gymnase devrait systématiquement accorder l'attention nécessaire au développement de ces compétences (cf. Huber, 2009, p. 119). Autrement dit, le cours de français, par exemple, ne doit pas être le seul à contribuer à l'acquisition de compétences disciplinaires de base suffisantes pour les études. Il en est toutefois le premier responsable et joue un rôle fondamental à cet égard.

Une profonde maturité sociale et des compétences et capacités disciplinaires suffisantes pour l'aptitude générale aux études

Le développement d'une «profonde maturité sociale» va de pair avec l'acquisition des connaissances et capacités spécifiques requises pour l'aptitude générale aux études (groupe de composantes 2). La construction «profonde maturité sociale» va cependant au-delà de cette définition et englobe également des composantes des groupes 1 et 2 de l'aptitude générale aux études. Elle s'inspire de l'idéal du citoyen actif dans la société et la politique, capable d'assumer des responsabilités dans la société, selon l'article sur l'objectif des études (RRM, 1995, art. 5). A ce jour, elle n'a pas encore fait l'objet d'une concrétisation valide, par exemple sous forme d'un éventuel projet de recherche, à l'instar de celui proposé dans la première ébauche conceptuelle de l'étude EVAMAR II (Eberle, 2004). Pour cette raison, la fonctionnalité des concrétisations du contenu par rapport à ces deux objectifs est démontrée dans une large mesure au moyen d'arguments, faute de résultats de recherches empiriques.

Comme nous l'avons vu au chapitre 4.1.1, de nombreuses ébauches de définitions de la culture générale présentent des structures similaires; elles se réfèrent en partie les unes aux autres et ont été actualisées au fil des années. Klieme (2007, p. 66ss) décrit la culture générale comme un ensemble de «capacités de base» *(Basisfähigkeiten)*, autrement dit, la faculté *«d'avoir une participation autonome à la société, de voir et faire jouer les différentes dimensions – morale, cognitive, sociale et individuelle – des actions et de conformer son propre comportement à une loi générale.»* (trad. libre). Pour concrétiser ses propos, il fait référence aux travaux de Baumert (2002, p. 106ss), pour lequel la structure de base de la culture générale est une analyse des objets appartenant à la culture des sociétés modernes. Baumert en dresse l'inventaire dans un tableau bidimensionnel, en combinant les différents modes d'approche du monde et les compétences de base en matière de langues et d'autorégulation. Selon Baumert, les compétences suivantes font partie des outils de base de la culture générale (*ibidem*, p. 106):

- maîtrise de la langue véhiculaire
- capacité de modélisation mathématique
- compétences en langues étrangères
- compétences en informatique
- autorégulation de l'acquisition du savoir

Il attribue les domaines disciplinaires canoniques suivants aux modes d'approche du monde (*ibidem*, p. 113):

- modélisation cognitive et instrumentale du monde: mathématiques et sciences expérimentales
- traitement et conception esthético-expressive: langue/littérature, musique/peinture/arts plastiques, expression physique
- analyse normative et évaluative de l'économie et de la société: histoire, économie, politique/société, droit
- problèmes de rationalité constitutive: religion, philosophie

Les catégories définies par Baumert sont des portions perceptibles et crédibles du savoir mondial. Attribuée aux modes d'approche du monde, cette catégorisation est cependant trop unilatérale. En effet, la vision économique du monde n'est pas uniquement normative et évaluative: les sciences économiques sont devenues depuis longtemps une discipline socio-économique modélisante, dans laquelle l'exploration de lois descriptives détient une part prépondérante. Dans un contexte sociétal, les sciences expérimentales comprennent également des éléments prescriptifs et normatifs.

Une autre manière de conceptualiser la culture générale est la catégorisation par contenus des discours et des portions du monde déterminants pour la formation, telle que la propose Forneck (1992, p. 35). Dans son modèle du processus de formation transmoderne (*ibidem*, p. 44), Forneck la relie aux réflexions sur la théorie de la communication de Habermas (1981a et 1981b). Un discours est le genre d'approche argumentative de la portion correspondante du monde. Le groupe I (approche physique, chimique et biologique) s'intéresse à la nature, le groupe II (approche linguistique, esthétique et mathématique/logique) réunit les moyens d'expression universalistes, le groupe III (approche économique, sociologique et politologique) se concentre sur la société, et le groupe IV (approche médicale, pédagogique et psychologique) sur la subjectivité. Pour Forneck (1992, p. 36), cette classification est historico-culturelle et sans fondement logique suffisant; il s'agit des catégories les plus élémentaires du point de vue historique. En outre, le dernier domaine de chaque groupe est plus complexe que les précédents. Forneck adapte cette analyse à l'époque moderne, en défendant la cause de la «technique», une discipline qui devrait exister depuis longtemps dans *«une culture dont les prestations essentielles sont de nature technique»* (*ibidem*, p. 274, trad. libre).

L'avenir étant imprévisible et ses effets sur ces catégories de contenus incertains, l'objectif de la profonde maturité sociale exige également le développement de la faculté *«d'avoir une attitude d'apprentissage face aux nouveaux défis, aux incertitudes de l'avenir et aux options alternatives dans la gestion de sa propre vie»* (Klieme, 2007, p. 66, trad. libre). Tenorth (1993, p. 166), quant à lui, utilise la notion de *Kultivierung von Lernfähigkeit.* Par conséquent, l'apprentissage autodirigé est une composante indispensable non seulement de l'aptitude générale aux études supérieures, mais également de la profonde maturité sociale.

La vaste culture générale – dans le sens de la compréhension des contenus mentionnés – est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour l'acquisition de la profonde maturité sociale qui, elle, comprend également la capacité de résoudre des problèmes complexes, d'identifier et de régler des difficultés et de prendre des décisions. Le modèle du processus de formation transmoderne de Forneck (1992, p. 44) peut également servir de cadre théorique dans ce contexte, puisqu'il réunit, en s'inspirant, on l'a vu, de Habermas, le développement de la capacité de positionnement téléologique du monde (comprendre la vérité) et de celle du positionnement normatif (exactitude), dramaturgique (véracité) et communicatif. Outre la compréhension des contenus, ces facultés sont indispensables pour toute personne appelée à agir et à trancher au sein d'un réseau social dans le cadre de processus de décision non seulement démocratiques, mais également hiérarchiques.

Exemples de responsabilités à assumer au sein de la société

A ce jour, il n'existe aucun catalogue systématique, étayé par des recherches empiriques, des

responsabilités à assumer (ou problèmes complexes à résoudre) au sein de la société. Pour cette raison, les précisions ci-dessous n'ont qu'un caractère illustratif.

Une personne peut assumer des responsabilités non seulement au sein d'un réseau social informel, mais également dans un contexte sociétal formel régi par le droit. Dans le premier cas, ces responsabilités se réfèrent essentiellement au cadre de vie immédiat, dans le second, à la participation à des réseaux sociaux de droit privé, politiques ou professionnels. Une association est un exemple de réseau privé, alors que la participation aux élections et aux votations, le lancement d'initiatives ou la collaboration au sein d'organes de milice font partie de l'implication dans la vie politique. Dans le domaine professionnel, une personne assume plus ou moins de responsabilités si elle occupe un poste où elle est appelée à prendre des décisions et à se prononcer en faveur d'une option ou d'une solution. Dans ces situations, la formation gymnasiale joue un rôle dans la mesure où certains aspects ne peuvent pas être résolus en faisant appel à ses seules connaissances et capacités professionnelles acquises pendant les études, par exemple. Ainsi, un cadre dirigeant responsable devrait également pouvoir évaluer les aspects et les conséquences non économiques de ses décisions. De même, une conseillère nationale devrait comprendre dans les grandes lignes les dossiers sur lesquels elle légifère avec ses collègues et pouvoir apprécier les effets matériels de ses propres décisions. Enfin, en règle générale, un conseiller d'Etat n'est généralement pas formé pour l'ensemble des domaines de responsabilités qui font partie de sa fonction et, une fois en exercice, il n'a guère le temps d'acquérir toutes les connaissances et capacités requises. Pour cette raison, il devrait déjà avoir appris les bases essentielles au cours de sa scolarité. Les domaines suivants sont concernés en particulier:

- Les problèmes à résoudre au niveau politique appartiennent aux domaines les plus divers, qui peuvent en principe couvrir toutes les catégories des différents modèles de culture générale décrits ci-dessus. Ils peuvent faire l'objet d'un vote, et la moindre décision – approbation, refus ou abstention – devrait être fondée objectivement. Posséder de vastes connaissances dans les domaines correspondants a un effet positif sur l'objectivation des processus de décision démocratiques. Plus la portée des décisions d'un organe de milice (du conseil ou de la commission scolaire jusqu'au Conseil d'Etat) est grande, plus les conséquences d'une décision erronée, qui ne tient pas compte du contexte objectif et/ou de valeurs culturelles, peuvent être lourdes et plus les problèmes sont complexes.
- Dans son propre environnement social informel, une personne devra résoudre des problèmes de la vie pratique, ayant trait à la cohabitation en société, au sein de laquelle elle peut assumer un rôle dirigeant qui exige de vastes connaissances spécifiques. Ces dernières sont également importantes si on ne veut pas simplement laisser ce champ d'action aux mains de leaders d'opinion incompétents. L'objectivation des champs d'action communs contribue à une évolution plus raisonnable de la société, dans laquelle des personnes bien formées, possédant des connaissances adéquates dans ces domaines, peuvent assumer des rôles dirigeants informels.
- Acteurs de la vie économique, les entreprises ont, par leur action, une influence particulière sur les aspects technico-scientifiques, écologiques et sociaux du monde contemporain. Afin que de pouvoir évaluer les conséquences de leurs scénarios de décision, les dirigeantes et dirigeants économiques doivent posséder au moins des connaissances fondamentales dans des domaines spécialisés très divers, dont ils n'acquièrent qu'une partie dans le cadre de leur formation formelle et informelle, orientée vers leur cœur de métier. Pour cette raison, ces connaissances devraient déjà être transmises au gymnase, par des processus systématiques d'apprentissage et d'enseignement.
- Dans tous ces domaines d'activités ayant un impact sociétal, il est impératif de tenir compte des valeurs culturelles. De plus, pour chaque société, la préservation, la conservation et le développement de ses valeurs

culturelles ont une valeur intrinsèque, c'est pourquoi ces dernières font également partie des responsabilités à assumer dans la société.

La capacité à assumer des responsabilités exige également des compétences communicatives, sociales, personnelles et méthodologiques, qui n'ont pas été mentionnées spécialement jusqu'ici. Leur développement exige un contexte similaire à celui évoqué au début de ce chapitre pour la promotion des compétences transversales requises pour les études, à savoir l'intégration à des processus d'apprentissage disciplinaires.

Orientation du gymnase vers la propédeutique scientifique

Enfin, le choix des contenus développant la profonde maturité sociale doit tenir compte d'une condition supplémentaire: afin que ces contenus puissent également servir de base aux connaissances et capacités disciplinaires de l'aptitude générale aux études, il s'agit non pas de se concentrer uniquement sur les thèmes et les problèmes, mais également de s'orienter vers une structure propédeutique scientifique, pour que les traditions et les méthodes de recherche typiques des domaines disciplinaires entrent également dans les programmes d'études. En Allemagne, la propédeutique scientifique figure explicitement dans la triade des objectifs du cycle gymnasial (culture générale approfondie, propédeutique scientifique et aptitude aux études) (cf. Huber, 2007), tandis qu'en Suisse, elle n'est mentionnée qu'indirectement dans l'article sur l'objectif des études du RRM (1995, art. 5), qui précise que les élèves *«se familiariseront [...] avec la méthodologie scientifique»* (cf. la présentation détaillée en introduction).

Cette exigence est tout à fait compatible avec la revendication de Klieme (2007, p. 67) selon laquelle la culture générale doit permettre aux jeunes de de *«passer, dans leur expérience du monde, des formes simples de l'approche égocentriste aux modes fondamentaux de l'approche scientifique du monde» (*trad. libre*).* L'orientation scientifique au gymnase va au-delà de ces modes scientifiques fondamentaux. Du fait de la diversité des approches, l'introduction aux méthodes de création de connaissances scientifiques devrait également différencier les traditions scientifiques (cf. par ex. la classification de l'OCDE: *Classification révisée des domaines scientifiques et technologiques dans le manuel de Frascati*, consulté à l'adresse http://www.oecd.org/fr/innovation/inno/38271038.pdf le 10.1.2013). Cette différenciation se répercute sur le choix des disciplines, dans la mesure où les principales traditions scientifiques peuvent uniquement être représentées à travers les disciplines correspondantes. Pour ces dernières, la qualité de représentante d'une tradition scientifique serait donc une légitimation supplémentaire.

Concordance avec les degrés scolaires inférieurs

De manière générale, les contenus entrant dans le curriculum gymnasial ne doivent pas déjà avoir été acquis à un degré scolaire inférieur. Une importance particulière doit être accordée à ce critère dans le cadre de la refonte en cours des programmes de l'école obligatoire (HarmoS, Plan d'études romand).

4.3.2 L'éventail de disciplines

En définitive, pour bon nombre de personnes impliquées dans la formation gymnasiale, la question cruciale concerne les disciplines et les contenus concrets à inclure dans le programme. Or seule une concrétisation empirique détaillée des critères mentionnés au chapitre précédent fournirait une réponse précise à cette question, ce qui dépasserait le cadre de cette étude. Pour cette raison, les réflexions présentées dans ce chapitre se réduisent à quelques conclusions sur l'éventail des disciplines. Ces conclusions découlent du respect des critères évoqués et devraient être prises en compte à plusieurs égards lors de remaniements futurs, tant du RRM que des conditions générales de l'enseignement et de l'apprentissage au gymnase.

Les mathématiques, la langue première et l'anglais sont des disciplines indispensables, ne fût-ce qu'en raison du rôle important qu'elles jouent dans le développement des compétences de base requises pour les études universitaires.

Par ailleurs, toutes les disciplines figurant dans le RRM 95 apportent à notre avis une contribution vérifiable au développement de la profonde maturité sociale et à l'acquisition de compétences spécifiques requises pour l'aptitude générale aux études. La langue première, les mathématiques et l'anglais y participent grâce à des contenus qui dépassent largement le cadre de la simple promotion des compétences disciplinaires de base requises pour les études universitaires, tandis que les autres disciplines y contribuent par une très grande partie de leurs contenus. C'est en principe le cas non seulement des disciplines fondamentales, mais également des autres domaines disciplinaires qui font partie des options spécifiques et complémentaires, notamment le latin, le grec, les autres langues, l'informatique, la philosophie, l'enseignement religieux, la pédagogie, la psychologie et le sport.

Viennent s'y ajouter d'autres disciplines qui ne font pas partie du programme gymnasial, mais qui sont des fournisseurs potentiels de connaissances en vue de l'acquisition d'une profonde maturité sociale. Il s'agit par exemple de l'ensemble des sciences techniques ou des nouvelles sciences sociales, telles que les sciences des médias et de la communication.

Se pose alors un problème quantitatif: l'augmentation de la dotation horaire de certaines disciplines et l'ajout de nouvelles disciplines ne sont possibles qu'au prix d'une réduction du nombre d'heures attribuées à d'autres disciplines, puisque la limitation du nombre total d'heures au gymnase est incontestée du point de vue de la politique éducative. La dotation horaire actuelle des disciplines jusqu'ici considérées comme fondamentales est largement basée sur l'expérience et la tradition, sans preuve systématique du besoin. Ces disciplines fondamentales devraient donc se soumettre aux critères suprêmes d'une redistribution systématique. Il suffit de voir le nombre de nouvelles disciplines fondamentales potentielles pour comprendre que la définition concrète de l'éventail optimal permettant d'atteindre les objectifs visés est une mission complexe, voire pratiquement impossible.

Une refonte de la liste des disciplines fondamentales exigerait, en théorie, les étapes itératives suivantes.

1. Toute nouvelle définition doit être basée sur un inventaire empirique et précis des responsabilités à assumer dans la société ainsi que des connaissances, capacités et autres compétences nécessaires à cet effet. Comme on l'a déjà vu à plusieurs reprises, l'approche méthodologique correspondante avait déjà été esquissée dans le concept pour EVAMAR II (Eberle, 2004). Cette étape aboutit à la définition d'un ensemble de base de disciplines et de contenus disciplinaires.
2. Une décision de principe doit être prise quant à la question de savoir si une discipline a suffisamment de poids, compte tenu de l'objectif général de la profonde maturité sociale et en comparaison avec la contribution d'autres disciplines, pour figurer dans le catalogue des disciplines fondamentales. Il s'agit de répondre à des questions clés, telles que *Quelles sont les conséquences d'un déficit de connaissances et capacités dans ce domaine sur la manière d'agir au sein de la société?* ou encore, si la branche ne faisait pas encore partie des disciplines fondamentales, *Comment les connaissances et capacités correspondantes ont-elles été acquises jusqu'ici et pourquoi cette forme d'acquisition ne suffira-t-elle plus à l'avenir?*
3. Le nombre d'heures minimal pour l'enseignement d'une discipline découle de la définition des contenus d'apprentissage indispensables pour atteindre les objectifs. Ces contenus sont indispensables dans la mesure où, sans leur acquisition, l'élève ne dispose pas des notions fondamentales requises pour assumer des responsabilités dans la société, autrement dit, pour atteindre une profonde maturité sociale. Chaque discipline devra donc justifier ses contenus d'apprentissage indispensables par rapport aux objectifs et se verra attribuer la

dotation horaire minimale correspondante. Bien entendu, cette justification se fera non pas sous forme chiffrée, quantitative, mais sous forme d'arguments qualitatifs. Si, au terme de ce processus, le cadre horaire est dépassé pour toutes les disciplines, l'étape 2 devra être répétée. Dans ce contexte, il faut également réfléchir à l'utilité instructive marginale d'une discipline: qu'est-ce que la discipline concernée apporte en plus pour optimiser l'atteinte de l'objectif global? Plus la contribution d'une discipline est faible, plus sa légitimation est réduite.

4. Il convient de faire la distinction entre la dotation horaire minimale et les contenus d'apprentissage souhaitables, pour lesquels des heures peuvent être libérées en coordination avec les contenus d'apprentissage souhaitables d'autres disciplines. Dans ce cas, le nombre d'heures dépassant la dotation horaire minimale pour l'ensemble des branches calculée à l'étape 3 pourrait être distribué de manière à attribuer une heure supplémentaire à une branche si sa contribution à l'objectif global est aussi élevée que celle d'autres branches (principe de l'équivalence de l'utilité instructive marginale des différentes disciplines). Difficile à quantifier avec exactitude, cette justification devra également se situer au niveau argumentatif et qualitatif. Les débats sur les horaires porteraient alors beaucoup plus souvent sur des questions telles que *Est-ce qu'une période d'enseignement supplémentaire dans la discipline X apporterait davantage à la réalisation de l'objectif global qu'une période supplémentaire dans la discipline Y?* La dotation horaire existante ne suffirait plus à elle seule comme légitimation «historique».

Comme nous l'avons déjà indiqué, la mise en œuvre de ce processus dépasserait de loin le cadre de cette étude. Nous consacrons cependant une analyse plus approfondie à la nouvelle discipline fondamentale potentielle, l'informatique, pour deux raisons: certains de ses éléments font à notre avis partie des compétences disciplinaires de base requises pour les études, et l'ajout de l'informatique au canon des disciplines fondamentales a été évoqué dans les récentes discussions sur le gymnase. De même, nous examinons le statut spécial de l'introduction à l'économie et au droit dans le RRM 95, qui fait également débat.

L'informatique comme discipline fondamentale?

Au chapitre 4.3.1, la question de la création d'une nouvelle discipline fondamentale permettant l'acquisition de compétences d'utilisateur en informatique étayées scientifiquement est restée en suspens, la réponse dépendant de la coordination avec les cours correspondants des filières en amont du gymnase et des résultats des travaux à ce sujet menés dans le cadre du plan d'études romand. Ces réflexions doivent être accompagnées d'une analyse, afin de déterminer si l'objectif de la profonde maturité sociale, qui couvre également le groupe de composantes 2 de l'aptitude générale aux études (connaissances et capacités initiales spécifiques à la branche d'études), exige la création d'une nouvelle discipline fondamentale *informatique*. Les arguments suivants plaident en sa faveur (cf. l'argumentaire détaillé d'Eberle, 1996, p. 168 à 241):

- Les compétences d'utilisateur en informatique sont indispensables également dans le contexte des responsabilités à assumer dans la société. L'acquisition systématique, fondée sur la science informatique, de ces connaissances est le meilleur gage de succès, comme nous l'avons vu au chapitre 4.3.1.
- L'ordinateur a transformé nos vies et continuera à le faire (cf. les exemples chez Kohlas, Schmid & Zehnder, 2013), si bien que la connaissance des principes fondamentaux de la science informatique contribue à la compréhension du monde contemporain. A l'inverse, s'il ne dispose pas de ces connaissances, au sens d'une reconstruction des phénomènes informatiques omniprésents, l'homme ne comprend pas une partie essentielle, déterminante pour la vie de tout un chacun, du monde contemporain et futur. Les grands principes de l'informatique tels que la compréhension de l'architecture en couches en font partie. La crainte exprimée par Kohlas, Schmid & Zehnder (2013, p. 24) de voir la

société dépendre de quelques spécialistes existe également dans d'autres domaines, potentiellement importants pour la formation; cette dépendance est irréversible et ne peut pas non plus être écartée par une formation de base dans ces domaines. Une telle formation permet néanmoins une compréhension fondamentale du travail des spécialistes, qui peut servir de base à la détermination et la décision. Il faudra soupeser l'importance des différents domaines concurrents en raison du nombre limité d'heures d'enseignement.
- Science assez récente, l'informatique a développé ses propres méthodes de recherche. Comme nous l'avons vu précédemment, l'approche du monde doit également inclure un aperçu des principales traditions scientifiques. A notre avis, les méthodes de recherche dans le domaine informatique ont désormais atteint ce statut.

Ces deux derniers arguments parlent également en faveur de la création d'une discipline fondamentale informatique, quels que soient les résultats des travaux du plan d'études romand, puisque les contenus correspondants sont clairement de niveau gymnasial.

Introduction à l'économie et au droit?

Outre l'abandon des types, la suppression de la discipline informatique, les nouvelles options et l'introduction d'un travail de maturité, l'introduction d'un cours obligatoire d'économie et de droit était l'une des principales nouveautés de la réforme de la maturité en 1995. Jusqu'au «petit» remaniement du RRM en 2007, l'enseignement de l'économie et du droit faisait partie de la discipline de maturité transversale *sciences humaines et sociales.* Aujourd'hui, l'introduction à l'économie et au droit est une discipline obligatoire distincte, mais qui ne compte pas comme discipline de maturité. L'intégration aux disciplines obligatoires équivaut à une reconnaissance de cette matière, aussi du point de vue de la politique éducative, comme un élément objectivement important de la culture générale et une composante essentielle des connaissances et capacités préparant aux responsabilités à assumer dans la société, et de son rôle d'interface vers deux catégories distinctes de propédeutique scientifique (sciences économiques et droit; cf. détails chez Eberle, 2006). Or la décision de 2007, qui a divisé la discipline de maturité *sciences humaines et sociales* en trois branches – géographie, histoire, économie et droit – en accordant le statut de discipline de maturité aux seules deux premières, a entraîné une dévalorisation de l'introduction à l'économie et au droit, devenue de fait la seule discipline fondamentale de «deuxième classe». Le facteur déterminant de cette décision était la faible dotation horaire attribuée à la nouvelle discipline. Alors que le besoin minimal attesté est de 4 heures hebdomadaires/année (Eberle, 2006), la valeur moyenne pour toutes les écoles s'élève à 2,4 heures hebdomadaires/année, ce qui est de loin la dotation la plus faible pour une discipline fondamentale (cf. chapitre 2.2). Il était en effet difficilement concevable d'attribuer une note de maturité pour un cours d'une heure hebdomadaire/année, organisé par exemple sous la forme d'une «semaine économique» de la Fondation Schmidheiny. La solution adoptée a déclenché une réaction en chaîne: l'état de fait résultant de la mise en place déficiente de la nouvelle branche a abouti à une solution spéciale de notation, contraire au système, ce qui a affaibli encore plus une branche déjà mal implantée.

Les relevés empiriques décrits dans deux nouvelles études soutenues par le Fonds national, non encore publiées, indiquent effectivement que les objectifs de cette nouvelle discipline ne sont pas vraiment atteints:

- Interrogés à la faveur d'une enquête menée dans le cadre de l'étude *Studierfähigkeit von Maturandinnen und Maturanden* (Eberle, Kükenbrink & Oepke, en préparation), les étudiantes et étudiants qui n'avaient pas choisi l'option spécifique économie et droit au gymnase ont estimé le niveau d'acquisition de connaissances et de capacités dans ce domaine comme plutôt faible.
- Lors d'un test portant sur la compréhension d'articles de la presse économique, organisé en 2011 pour l'étude OEKOMA (Eberle &

Schumann, en préparation), les auteurs ont pu identifier un net déficit chez les bachelières et bacheliers qui n'avaient choisi ni l'option spécifique ni l'option complémentaire économie et droit. Leurs résultats étaient même inférieurs à ceux des titulaires d'une maturité professionnelle non commerciale.

Manifestement, le décalage entre l'importance théorique d'une discipline pour la formation et la mise en pratique est considérable. Ce problème devrait être résolu à différents niveaux lors d'un prochain remaniement tant du RRM que de ses modalités d'application.

4.4 Positions personnelles sur d'autres questions discursives

4.4.1 Des standards de formation et une orientation vers les compétences

Alors que l'introduction d'objectifs de compétence, décrits dans des standards de formation, est en cours à l'école obligatoire dans le cadre d'HarmoS et du plan d'études romand, le débat sur la mise en place de standards de formation orientés vers les compétences au gymnase (cf. les contributions controversées dans Labudde, 2007), présenté au chapitre 3.2.4, n'a pas produit de résultats et est même retombé, notamment en raison des craintes déjà évoquées au chapitre 3.2.4. Les principaux inconvénients sont les suivants (Eberle, 2011, p. 7 à 8):

- le débat fondamental sur les objectifs de formation, qui aurait dû aboutir à des définitions normatives transparentes, a été négligé;
- les objectifs de formation normatifs ont été associés de manière désordonnée et peu cohérente aux standards de formation en aval;
- les objectifs de compétence ont été développés sommairement et ne se distinguent souvent pas des anciens objectifs d'apprentissage;
- l'ensemble des acteurs n'a pas été impliqué (établissements des niveaux inférieur et supérieur, corps enseignant, experts, etc.).

Si l'introduction de standards de formation est accompagnée d'une mesure centralisée de l'atteinte des objectifs de compétence, les problèmes éventuels suivants sont fréquemment constatés:

- tests présentant une construction inadéquate;
- effet *teaching to the test* (qui aboutit cependant à une mauvaise orientation de l'enseignement et de l'apprentissage uniquement si les objectifs de compétence correspondants et/ou le procédé de test lui-même sont déficients; cf. description plus détaillée au chapitre 4.4.2);
- marginalisation des objectifs de formation dans des domaines qui certes sont importants, mais complexes, de sorte qu'ils sont difficilement opérationnalisables;
- dans ce même contexte, réduction du concept de performance à des compétences faciles à mesurer;
- concept de compétence ambigu, voire erroné, qui néglige la disciplinarité des compétences et l'importance des connaissances disciplinaires mémorisées;
- trop forte standardisation de l'ensemble du programme de formation, englobant la totalité du temps d'enseignement, d'où la disparition complète de possibilités de personnalisation;
- absence de lien entre la mesure des performances et le reste de l'enseignement (fonction formative) et utilisation aveugle et problématique de résultats de tests, par exemple pour établir des classements ou pour la sélection individuelle sous forme de *High Stakes Tests*.

L'essoufflement du débat sur l'introduction de standards de formation au gymnase n'est probablement que provisoire, en raison de l'importance des fonctions essentielles de cet instrument pour le gymnase. En effet, l'une des fonctions principales des standards de formation est la concrétisation des objectifs de formation fondamentaux sous forme d'exigences en matière de compétences; autrement dit, ces objectifs définissent les compétences que l'élève doit posséder pour qu'un objectif scolaire essentiel soit considéré comme atteint (Klieme et al., 2007, p. 19ss). Plus particulièrement, ils permettent la transcription des objectifs de formation dans

les plans d'études et l'enseignement proprement dit, l'adéquation, d'une part, entre différents degrés scolaires et, d'autre part, entre l'école et les autres domaines de la vie, ainsi que l'information des élèves sur les objectifs des cours et sur l'atteinte de ces derniers et l'information synchrone des enseignantes et enseignants. La discussion sur les standards de formation serait obsolète si ces objectifs fonctionnels étaient déjà atteints sans qu'il ait fallu recourir à des standards de formation reposant sur des objectifs de compétence. On peut en effet supposer que la plupart des enseignantes et enseignants gymnasiaux, qui exercent leur métier de manière très professionnelle et responsable, savent, sans qu'il soit nécessaire d'imposer des standards de formation, quelle forme d'enseignement adopter pour contribuer au mieux à l'atteinte des objectifs des études définis à l'art. 5 du RRM. De même, il est tout aussi probable que les enseignantes et enseignants informent leurs élèves sur les compétences à acquérir, que les gymnasiennes et gymnasiens ciblent leurs apprentissages par rapport à ces dernières et reçoivent, par le biais des mesures de performances en vigueur, des informations valables et pertinentes sur leur niveau de compétences et que la réussite de nombreux bacheliers et bachelières dans leurs futures études, leur profession et leurs activités dans la société confirme rétroactivement l'adéquation des compétences acquises au gymnase.

Ces flux d'informations et leur consolidation, qui servent à assurer une formation ciblée, transparente et juste, ne couvrent cependant pas tous les domaines. Ainsi, toutes les disciplines ne disposent pas encore d'une définition suffisamment évidente et concrète des compétences à acquérir pour atteindre les objectifs de formation du RRM, avec pour objectifs majeurs l'«aptitude générale aux études supérieures» et la «profonde maturité sociale» (préparation aux responsabilités à assumer au sein de la société). L'adéquation au niveau de l'interface gymnase–université présente encore des lacunes, mises en évidence par différentes études (cf. chapitres 3.2.1. et 4.1.2). Tous les cours ne sont pas orientés vers les objectifs et tous n'encouragent pas suffisamment le développement des compétences. Les élèves n'ont pas tous conscience des objectifs de compétence directs et indirects et de leur justification pour toutes les disciplines. Des doutes sont émis régulièrement par les hautes écoles accueillant les bachelières et bacheliers, et par la société en général, quant à l'atteinte des objectifs gymnasiaux. De plus, au vu de l'hétérogénéité des exigences et des évaluations des performances au sein des écoles de maturité, il subsiste des incertitudes sur la nature de la qualification attestée par les notes de maturité.

Après avoir soupesé les opportunités et les risques liés à l'introduction de standards de formation ainsi que les problèmes exposés, nous plaidons en faveur d'une opérationnalisation plus forte des objectifs du gymnase par rapport au plan d'études cadre (CDIP, 1994) actuel. Cette dernière devrait porter sur une part fixe du temps d'enseignement, par exemple 70 %, afin de préserver suffisamment d'espaces de liberté enrichissants. Si l'introduction de standards de formation est soigneusement préparée, la plupart des aspects négatifs évoqués peuvent être évités. Toutefois, même si elle évoluait par rapport au *statu quo*, la standardisation ne devrait cependant pas être automatiquement associée à des procédés d'évaluation centralisés (cf. chapitre suivant).

4.4.2 Une maturité centralisée, des examens communs

La présentation du débat sur les épreuves communes au chapitre 3.2.4 a montré, d'une part, que la pertinence et la comparabilité des notes de maturité attribuées dans le cadre de processus d'examen décentralisés et développés de façon autonome suscitent des doutes et, d'autre part, que l'introduction d'une maturité centralisée est largement rejetée dans les milieux gymnasiaux. L'étude EVAMAR II (Eberle et al., 2008) a en effet mis en évidence le fait que la notation était en partie adaptée au niveau de performance d'une classe (référence à la norme sociale), d'où des différences dans la grille d'évaluation en comparaison avec une notation basée sur des standards de qualité interclasses (référence aux critères). Plusieurs indicateurs étayent ce constat: pre-

mièrement, les grandes différences observées entre les moyennes de classe dans les tests et qui n'étaient de loin pas aussi marquées dans les notes de maturité. Deuxièmement, le classement des moyennes des options spécifiques lors des tests correspondait tout à fait aux attentes (ainsi, les bachelières et bacheliers qui avaient choisi l'option spécifique biologie et chimie ont obtenu les meilleurs résultats au test de biologie). Dans certains cas, les différences dans le classement par notes de maturité sont telles qu'elles peuvent uniquement s'expliquer par une évaluation des connaissances et capacités adaptée au niveau de la classe. En outre, les différences entre les moyennes étaient nettement moins élevées. Troisièmement, l'analyse des épreuves de maturité écrites a révélé une grande variance du niveau d'exigence des différents exercices. Comme nous l'avons constaté au chapitre précédent, l'adaptation des énoncés et de la notation à un groupe affaiblit la pertinence des notes de maturité. C'est pourquoi nous pensons que des mesures devraient également être prises en vue d'une meilleure harmonisation des exigences.

La centralisation des épreuves de maturité permettrait une harmonisation maximale. Toutefois, elle présente également plusieurs désavantages, qui ont été amplement relayés dans diverses contributions. Il s'agit notamment des inconvénients suivants:

- Les épreuves centralisées encouragent le *teaching to the test*: pour des raisons diverses, les enseignantes et enseignants souhaitent que leurs élèves obtiennent de bons résultats aux épreuves centralisées et ciblent leur enseignement sur les connaissances et capacités dont ils pensent qu'elles seront examinées. Dès lors, ils exercent avec leurs élèves les compétences intellectuelles qu'ils jugent importantes pour résoudre les questions d'examen. Cet effet est généralement considéré comme indésirable, mais une différenciation s'impose: l'entraînement ciblé a certainement des résultats non souhaités lorsque les tests correspondants sont mauvais. Si ces tests ont été élaborés avec soin et qu'ils couvrent l'ensemble des objectifs de l'enseignement, le *teaching to the test* peut très bien favoriser l'acquisition des compétences correspondantes. A tous les niveaux, l'apprentissage des élèves et des étudiantes et étudiants est essentiellement piloté par la mesure des performances qui les attend, aussi dans un système exclusivement basé sur des tests en classe. Dans ce cas également, l'élève ou l'étudiant consacre une partie considérable de son temps d'apprentissage effectif à la préparation aux épreuves, ce qui signifie que, de toute façon, il y a un effet *learning to the test*, que les tests soient centralisés ou non. Par ailleurs, les tests en classe ne sont pas tous de bonne qualité. Construits de manière inadéquate, ces derniers ciblent tout autant les apprentissages. Autrement dit, l'effet d'un processus de *teaching to the test* basé sur des épreuves élaborées avec soin et couvrant l'ensemble des objectifs de formation n'est pas nécessairement plus mauvais que celui d'un test en classe mal conçu. Il existe toutefois un risque supplémentaire pour les épreuves de maturité centralisées, dans lesquelles certains objectifs de formation, qui n'ont pas d'impact sur le résultat du test, pourraient être négligés, à savoir les objectifs liés aux compétences sociales et personnelles ainsi que les objectifs cognitifs qui exigent une réflexion analytique, créative et évaluative de haut niveau, mais qui sont difficiles à mesurer objectivement.
- Les épreuves centralisées limitent la liberté des enseignantes et enseignants de tenir compte des intérêts particuliers de leurs élèves et d'exploiter également leurs propres connaissances sur un thème donné, ce qui peut s'avérer problématique dans les disciplines telles que la littérature ou l'histoire, où il n'est pas nécessaire de suivre un programme uniformisé obligatoire pour atteindre les objectifs gymnasiaux.
- Un examen centralisé, élaboré de manière inadéquate, a des conséquences négatives non seulement pour une classe, mais pour un grand nombre d'élèves.
- Bon nombre d'enseignantes et enseignants craignent une utilisation à leurs yeux abusive

des résultats des tests, notamment si ces derniers servent à qualifier des prestations ayant un effet sur le salaire ou à établir des classements qui ne tiennent pas compte des conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement.

En l'absence de mesures permettant d'écarter ces désavantages et ces risques, il faudrait renoncer à l'introduction d'épreuves de maturité centralisées.

Par ailleurs, l'expérience d'autres pays ayant adopté le régime des examens centralisés montre que cette centralisation n'entraîne pas nécessairement une amélioration du niveau moyen de compétences des élèves concernés (Maag Merki, 2012).

Une certaine harmonisation des exigences relatives aux épreuves gymnasiales, notamment aux examens de maturité, s'impose néanmoins, pour les raisons évoquées au début de ce chapitre. La comparabilité des exigences devrait s'améliorer à l'avenir, grâce au projet de la CDIP Examens communs (cf. CDIP: *Maturité gymnasiale: les cinq sous-projets*, consulté à l'adresse http://www.edk.ch/dyn/16684.php le 10.1.2013) et à de nombreuses initiatives en ce sens lancées par un certain nombre d'écoles. Ces actions émanent directement des enseignantes et enseignants, au sens d'une approche *bottom up*. Une étude devrait examiner dans quelques années s'il y a eu une évolution dans le sens souhaité.

Aussi faudrait-il envisager en complément une évaluation comparative de la réalisation des objectifs dans le cadre des compétences disciplinaires de base requises pour les études universitaires.

5 CONCLUSION

En comparaison internationale, le système gymnasial suisse se distingue par son extraordinaire hétérogénéité, comme le montre cette étude. De même, il se place souvent dans le peloton de tête ou de queue en ce qui concerne d'autres critères, par exemple le grand nombre de disciplines fondamentales obligatoires, le bas taux de maturités, la grande autonomie en matière d'évaluation ainsi que l'accès pratiquement inconditionnel, sans examen, aux universités et aux hautes écoles pédagogiques pour les titulaires d'une maturité gymnasiale. Malgré un pilotage central modéré, l'interaction entre ces différents éléments se déroule de manière harmonieuse et l'histoire du gymnase suisse peu centralisé est une histoire à succès. Pour cette raison, toute intervention au niveau d'un de ces éléments mérite d'être soigneusement étudiée quant à ses effets potentiels sur les autres composantes, sur les objectifs et sur les équilibres (toujours) en place. Cette étude a décrit les interventions qui ont fait l'objet de débats et montré certaines conséquences possibles. Ainsi, une hausse significative intentionnelle du taux de maturité risquerait de faire baisser le niveau moyen des résultats, d'où l'instauration probable, par les universités, d'examens d'admission par branche d'études, ce qui provoquerait à son tour un renforcement de la spécialisation disciplinaire au gymnase, au détriment de la vaste culture générale approfondie et du développement de la profonde maturité sociale. L'alignement des particularités suisses, telles que le bas taux de maturités ou l'accès sans examen aux universités, sur les tendances ou les systèmes en vigueur dans d'autres pays n'aboutira pas nécessairement à de meilleures solutions. De même, les solutions nationales au problème (apparent) résultant de cet écart devraient également être prises en compte. Dans le cas du bas taux de maturité, qui serait à l'origine du manque (apparent) de main-d'œuvre qualifiée, il s'agit de stratégies alternatives, telles que l'amélioration continue de la formation professionnelle duale, qui fait ses preuves à l'international, le renforcement des écoles de maturité professionnelle et des hautes écoles spécialisées ainsi que la grande perméabilité du système. Dans la partie normative de l'étude, nous ne proposons d'ailleurs pas de changements fondamentaux du système actuel. Nous considérons que le gymnase, dans sa forme actuelle et avec ses objectifs actuels, est en principe la meilleure parmi un grand nombre de variantes possibles. Des améliorations ont été évoquées dans plusieurs domaines, et certaines ont déjà été mises en chantier suite aux décisions de la CDIP au printemps 2012.

Nous soutenons sans réserve ces mesures visant à garantir l'accès sans examen aux hautes écoles universitaires et pédagogiques. La présente étude propose également d'autres solutions afin d'optimiser l'atteinte du double objectif de l'aptitude générale aux études supérieures et de la profonde maturité sociale, incontesté au niveau normatif. Par ailleurs, le temps est venu de repenser l'éventail des disciplines et les contenus des disciplines fondamentales obligatoires; dans ce domaine également, nous avançons des propositions novatrices.

Pour conclure, nous souhaitons rappeler une nouvelle fois explicitement les piliers du gymnase suisse, qui sont à l'origine de son succès: les objectifs majeurs que sont l'aptitude générale aux études supérieures et la profonde maturité sociale (préparation aux responsabilités à assumer au sein de la société) restent d'actualité et porteurs d'avenir. Le vaste éventail de disciplines obligatoires, qui compte actuellement 10 ou 11 disciplines, est adéquat et représente une condition essentielle pour atteindre l'objectif de l'aptitude générale aux études supérieures et l'objectif non moins important de la profonde maturité sociale. Le grand choix de disciplines proposées en option spécifique (8) ou complémentaire (14) est également un facteur important, afin que les jeunes puissent suivre, outre les matières obligatoires qui ne correspondent pas toujours à leurs centres d'intérêt, des disciplines plus proches de leurs préférences. On pourrait également envisager un remaniement et un étoffement de l'offre d'options spécifiques, en ajoutant des disciplines

telles que les sciences sociales ou l'informatique. Le travail de maturité introduit par la réforme de 1995, assorti d'une note de maturité spécifique en 2007, était une véritable innovation pertinente. La garantie de l'accès sans examen aux universités et aux hautes écoles pédagogiques justifie le vaste éventail de disciplines et, partant, contribue au développement de la profonde maturité sociale. La pérennisation de ces acquis est uniquement possible si le haut niveau de qualité de la maturité est maintenu.

6 BIBLIOGRAPHIE

Académies suisses des sciences (2009a). *Une éducation pour la Suisse du futur. Exigences posées au système de formation suisse en 2030* Internet: http://www.akademien-schweiz.ch/fr/dms/F/Publications/Rapports/ZukunftBildungSchweiz_f.pdf (état 19.1.2012).

Académies suisses des sciences (2009a). *Prise de position du comité des Académies suisses des sciences sur les réactions au Livre blanc «Une éducation pour la Suisse du futur» du 21.10.2009.* Internet : http://www.akademien-schweiz.ch/fr/index/Publikationen/Stellungnahmen/2009.html (état 4.5.2013).

Albisser, A. (2011). Mädchen, macht MI(N)T. *Bildung Schweiz,* 12, p. 30.

Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Bonn und Berlin: BMBF.

Arnove, R. F. (2007). Introduction: Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Ed.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local,* (3e édition) (p. 1–20). Lanham: Rowman & Littlefield.

Bartlett, L. & Vavrus, F. (2009). Introduction. Knowing, Comparatively. In F. Vavrus & L. Bartlett (Ed.). *Critical approaches to comparative education: vertical case studies from Africa, Europe the Middle East, and the Americas* (p. 1–18). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch, *Die Zukunft der Bildung* (p. 100–150). Frankfurt /M.: Suhrkamp SV.

Benavot, A. (2006). The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective. *IBE Working Papers on Curriculum Issues No 6*. Internet: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/seceduc_currcompare_ibewpci_6.pdf (état 2.3.2012).

Benner, D. (2003). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, (3e édition). Weinheim: Juventa.

Benner, D. & Brüggen, F. (2010). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Ed.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (p. 174–215). Weinheim: Beltz.

Bieri Buschor, C., Denzler, S. & Keck, A. (2008). Wohin nach der Matura? Faktoren der Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 14–19.

Bildungsraum Nordwestschweiz (17.10.2011). *Meilensteine vierkantonaler Zusammenarbeit im Bildungsraum. Communiqué.* Internet: http:/www.bildungsraum-nw.ch/medien/medienmitteilungen/#medienkonferenz-17.-oktober-2011-1 (état 21.2.2012).

BMUKK (s.d.). *AHS Lehrplan*. Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11755/ahs_lp_broschuere.pdf (état 18.10.2011).

BMUKK (6.12.2011). *Allgemein bildende höhere Schulen (AHS).* Internet: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml (état 20.11.2012).

Borst, E. (2011). *Theorie der Bildung. Eine Einführung,* (2e édition). Hohengehren: Schneider.

Bos, W. (1999). Empirisch-vergleichende Forschung – Konzeptionelle Probleme und politischer Nutzen. *Tertium Comparationis*, 5 (2), p. 118–133.

Bruderer, H. (2008). Programmieren fördert die Problemlösefähigkeit. Plädoyer für den Programmierunterricht. *Gymnasium Helveticum*, 4, p. 39–41.

Bruderer, H. (2010). Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer sind an den Gymnasien stark benachteiligt. *VSH-Bulletin* 3/4, p. 38–43.

Brusselmans-Dehairs, C. (2010). Belgien. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Ed.). *Die Bildungssysteme Europas,* (3e édition) (p. 102–119). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bucur, M. & Eklof, B. (2007). Russia and Eastern Europe. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Ed.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3e édition) (p. 333–355). Lanham: Rowman & Littlefield.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). Bildungsforschung Band 2. *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Bonn und Berlin: BMBF.

Büren-von Moos, G., von (2007). Les jeunes doivent pouvoir fréquenter un type d'école qui correspond à leurs dons. *Gymnasium Helveticum*, 5, p. 6–11.

Büren-von Moos, G., von (2009). Das «Boot Gymnasium» im Wellengang der gesellschaftlichen Strömungen. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 12s.

Büren-von Moos, G., von (2012). Garantie de l'accès aux Hautes Ecoles sans examen. Allocution de Gabrielle von Büren-von Moos, Présidente de la Conférence des Directrices et Directeurs de Gymnases Suisses à l'occasion de l'Assemblée des délégué-e-s de la SSPES le 25 novembre 2011 à Bienne. *Gymnasium Helveticum,* 1, p. 12–13.

Burkhart, H., Hinterberger, H. & Zehnder, C. A. (2013). Informatikdenken in anderen Disziplinen. In J. Kohlas, J. Schmid. & C. A. Zehnder (Ed.). *informatik@gymnasium. Ein Entwurf für die Schweiz*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Buschor, E. (2009). Verbesserungen ganzheitlich und zügig umsetzen. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 34.

CDGS (1997). *Postulats pour le gymnase.* Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/postulate_f.pdf (état 24.10.2011).

CDGS (2008). *Enseignement des langues étrangères au degré secondaire II. Projet de stratégie et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles de formation générale au degré secondaire II: Projet du 21 avril 2008*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/EDK_Fremdsprachenkonzept_proposition_comite_prise_de_position_f.pdf (état 2.3.2012).

CDGS (18.11.2009). *Zur aktuellen Situation der Gymnasien.* Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/Situation_der_Gymnasien_KSGR_nov_09_d.pdf (état 21.2.2012).

CDGS (2010). A propos de la situation actuelle des gymnases. Thèses de la Conférence des Directrices et Directeurs de Gymnases suisses CDGS. *Gymnasium Helveticum,* 2, p. 11–13.

CDGS (7.11.2010). *Prise de position du comité de la CDGS à propos des projets PAA/SOL.* Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/KSGR_zu_SOL_f_101220.pdf (état 2.3.2012).

CDGS (16.11.2011). *Allgemeiner prüfungsfreier Hochschulzugang: Wer kann was leisten? Le libre accès aux études universitaires – un défi à relever en commun. Herbsttagung*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/Einleitung_fachlicher_Teil_Herbsttagung_KSGR_11_11_16.pdf (état 21.2.2012).

CDGS (s.d.). *La CDGS.* Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/fr/la-cdgs/ (état 21.2.2012).

CDIP (1980). *La réduction des types et des disciplines de maturité.* Bulletin d'information. Commission de l'enseignement secondaire. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

CDIP (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité. Recommandation à l'intention des cantons conformément à l'art. 3 du Concordat*

scolaire du 29 octobre 1970. Avec des propositions pour sa mise en œuvre. Internet: http://edudoc.ch/record/17477/files/D30b.pdf (état 12.11.2011).

CDIP (5.12.2006). *Gymnases: révision partielle du règlement de reconnaissance en consultation. Communiqué de pressse.* Internet: http://www.edk.ch/dyn/13175.php (21.2.2012).

CDIP (s.d.). *EVAMAR*. Internet: http://www.edk.ch/dyn/22490.php (état 12.11.2011).

CDIP & DFI (11.4.2012). *Maturité gymnasiale: mieux définir l'aptitude aux études supérieures. Communiqué de presse*. Internet: http://www.edk.ch/dyn/24892.php (état 21.2.2012).

CDIP & SER (2005). *Enquête nationale dans les gymnases. Bilan positif pour la nouvelle maturité. Communiqué de presse* 12.1.2005. Internet: http://www.edk.ch/dyn/13956.php (état 21.2.2012).

Chassot, I. (2009). Perspectives pour le Gymnase. L'avenir des études gymnasiales suite à la publication du rapport EVAMAR II. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 6–11.

Chassot, I. (2010). Soyons réalistes – essayons le possible! Die Entwicklung de (sic) Gymnasiums konkretisiert sich langsam. Grussworte anlässlich des Festaktes zum 150-jährigen Bestehend des VSG. *Gymnasium Helveticum*, 6, p. 6–9.

Chisholm, L. (2010). Bildung in Europa. In R. Tippelt & B. Schmidt (Ed.), *Handbuch Bildungsforschung*, (3e édition) (p. 233–247). Wiesbaden: VS.

Christina, R. (mit G. Mehran & S. Mir) (2007). Education in the Middle East: Challenges and Opportunities. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Ed.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3e édition) (p. 311–331). Lanham: Rowman & Littlefield.

Communiqué (2007). Gymnasiallehrkräfte erfreut über Maturitätsreform. Medienmitteilung vom 27. Juni 2007. *Gymnasium Helveticum*, 5, p. 22–23.

Council for Higher Education (Ed.) (2006). *Computer Science at Israel's Institutions of Higher Education. General Report of the Computer Science Quality Assessment Committee*. Internet: http://che.org.il/wp-content/uploads/2012/04/General-Report-Computer-Science.pdf (état 10.5.2013).

Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, p. 95–118.

Criblez, L. (2008). Die neue Bildungsverfassung und die Harmonisierung des Bildungswesens. In L. Criblez (Ed.). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (p. 277–299). Bern: Haupt.

Criblez, L. (2011). Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden? *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 8–16.

Criblez, L. (11.11.2011). *Bildungspolitische Steuerungsmöglichkeiten im Gymnasialbereich. Referat an der Herbsttagung der Konferenz schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren, 16. November 2011 in Bern*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/Criblez_Steuerungsmoeglichkeiten_Abstract_11_11_16.pdf (état 21.2.2012).

CRUS (2000). *Statuts de la CRUS adoptés par l'assemblée constitutive le 17 novembre 2000.* Internet: http://www.crus.ch/la-crus/organisation/statuts.html?L=1 (état 19.1.2012).

CRUS (2012). *Organisation.* Internet: http://www.crus.ch/la-crus/organisation.html?L=1 (état 19.1.2012).

CRUS (24.2.2012). L'autonomie des universités suisses en comparaison internationale. Highlight. *Newsletter* no 24/janvier 2012. Internet: http://www.crus.ch/news/newsletter/newsletter-system/newsletter-franzoesisch/no-24-janvier-2012.html?L=1 (état 19.1.2012).

CSRE (2010). *L'éducation en Suisse. Rapport 2010.* Aarau: CSRE.

CUS/SUK (2011). *Rapport annuel Conférence universitaire suisse. I*nternet: http://www.cus.ch/wFranzoesisch/publikationen/jahresberichte/Jahresbericht_2011_fr.pdf (état 12.3.2013).

Daun, H. & Sapatoru, D. (2002). Educational Reforms in Eastern Europe. Shifts, Innovations and Restoration. In H. Daun (Ed.). *Educational restructuring in the context of globalization and national policy* (p. 147–179). New York: Routledge.

De Gregorio, A. (3.9.2012). Medicina e Architettura, via alla lotteria die test. *Corriere della sera.* Internet: www. http://www.corriere.it/cronache/12_settembre_03/test-universita-numero-chiuso_ddcf2ea0-f5d7-11e1-b714-22a5ae719fb5.shtml (état 30.10.2012).

DFI & CDIP (27.6.2007). *Formation gymnasiale: plus de poids accordé aux sciences expérimentales et au travail de maturité. Communiqué de presse.* Internet: http://www.edk.ch/dyn/13103.php (état 2.3.2012).

Dienst Uitvoering Onderwijs (2011). *Quota univer-sities. Fixed quota degree programmes 2012–2013*. Internet: http://www.ibgroep.nl/particulieren/studeren/loten/loten_wo.asp (état 18.10.2011).

Die Presse (9.11.2012). *Regierung einigt sich auf die Beschränkung weiterer Studienfächer.* Internet: http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/1310874/UniZugang_Welche-Faecher-kuenftig-beschraenkt-sind- (état 20.11.2012).

Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B. & Reuter, L. R. (Ed.) (2010). *Die Bildungssysteme Europas*, (3e édition). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Döbert, H. & Sroka, W. (Ed.) (2004). *Features of Successful School Systems. A Comparison of Schooling in Six Countries.* Münster: Waxmann.

Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*. Dissertation, Universität St. Gallen.

Dreyer, H.P. (2005). En vue d'une prochaine révision partielle de l'ORRM. *Gymnasium Helveticum,* 2, p. 10–12.

Dreyer, H. P. (2007). Standards für Schweizer Gymnasien? *Gymnasium Helveticum*, 6, p. 10–15.

Dreyer, H. P. (2009a). *L'avenir du gymnase – Position de la SSPES. Réflexions sur la situation du gymnase suisse et son avenir, à la lumière des conclusions et recommandations des nouvelles études, en particulier EVAMAR II.* Version 3.12.2009. Internet: http://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/pdf/09.12_f_Details_avenir_gymnase.pdf (état 21.2.2012).

Dreyer, H. P. (2009b). Helvetischer Erasmus. Ein Vorschlag der Kommission Moderne Sprachen zur Förderung der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften in der Schweiz. *Gymnasium Helveticum*, 3, p. 20.

Dreyer, H. P. (2009c). Editorial. La quadrature de la table ronde. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 4.

Dreyer, H. P. (2009d). Jahresbericht 2007/2008. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 24–26.

Dreyer, H. P. (2010a). *Bildung: Kunsthandwerk oder Industrieproduktion? Folien zum Vortrag an der Konferenz Übergang Gymnasium–Universität 24.10.–27.10.2010* in Ascona/Monte Verità. Internet: http://www.math.ch/csf/dokumente/Dreyer.pdf (état 21.2.2012).

Dreyer, H. P. (2010b). Facetten der schweizerischen Mittelschule. Eine Rundschau aus Anlass des 150-jährigen Bestehens des Gymnasiallehrervereins. *Gymnasium Helveticum*, 4, p. 15–23.

Dreyer, H. P. (2011). *Jahresbericht 2009/10 des Präsidenten. Gymnasium Helveticum*, 1, p. 24–25.

Dubs, R. (1993). *Bildungspolitik, Schule und Unterricht. Eine persönliche Standortbestimmung*. St. Gallen: IWP.

Dubs, R. (2008). Standards und gymnasiale Bildung. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 6–15.

EACEA (2010). *Structures des systèmes éducatifs européens 2010/2011: Diagrammes.* Internet: http://bookshop.europa.eu/fr/structures-des-syst-mes-ducatifs-erop-ens-2010-2011-pbEC3013192/?CatalogCategoryID=LvYKABst3tgAAAEjFYcY4e5K (état 18.10.2011).

EACEA (20.7.2012). *A propos d'EURYDICE*. Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_fr.php (état 20.11.2012).

EACEA (17.10.2012). *Eurypedia. Eurypedia – L'encyclopédie européenne sur les systèmes éducatifs nationaux.* Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_fr.php (état 20.11.2012).

EACEA (6.12.2012). *Structures des systèmes éducatifs européens 2012/2013: diagrammes.* Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_FR.pdf (état 18.12.2012).

Eberle, F. (1996). *Didaktik der Informatik bzw. einer informations- und kommunikationstechnologischen Bildung auf der Sekundarstufe II*. Aarau: Sauerländer.

Eberle, F. (1997). Anforderungen an den Hochschulunterricht zur Förderung des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 93 (2), p. 145–160.

Eberle, F. (2004). *Konzept für die Phase II des Projekts «Evaluation der Maturitätsreform MAR 95 (EVAMAR)» zuhanden des Bundesamts für Bildung und Wissenschaft und der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Zürich: document interne.

Eberle, F. (2006). Zur Bedeutung von Wirtschaft und Recht in der gymnasialen Bildung. *Gymnasium Helveticum*, 60 (3), p. 16–23.

Eberle, F. (2010). Allgemeine Zutrittsberechtigung zur Universität durch die Matura – Ein unlösbarer Spagat zwischen Breite und Tiefe der gymnasialen Bildung? *VSH-Bulletin*, 3/4, p. 24–31.

Eberle, F. (2011). Kompetenzen und Checks. *AMV aktuell*, *Sonderheft «Checks und Kompetenzen»*, 1, p. 7–8.

Eberle, F. (2012). Compétences disciplinaires de base requises pour les études. *Gymnasium Helveticum*, 66 (4), p. 13-19.

Eberle, F. (2013a). Allgemeine Studierfähigkeit durch breite Allgemeinbildung. Empirische Evidenz aus der schweizerischen EVAMAR-II-Studie. In B. Schneider-Taylor, D. Bosse & F. Eberle (Ed.). *Matura und Abitur in den Zeiten von Bologna* (p. 44–62). Weinheim: Beltz Juventa.

Eberle, F. (2013b). Das Schweizer Gymnasium zwischen Heterogenität und Standardisierungsansprüchen. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Ed.). *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (p. 51–65). Wiesbaden: Springer VS.

Eberle, F. (2013c). Kompetenzentwicklung in Gymnasien im Spannungsfeld von Studierfähigkeit und vertiefter Gesellschaftsreife. In S. Seufert & C. Metzger (Ed.). *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift D. Euler* (p. 116–129). Paderborn: Eusl.

Eberle, F., Gehrer, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). *Evaluation de la réforme de la maturité 1995 (EVAMAR). Rapport final de la phase II*. Berne. SER.

Eberle, F., Kükenbrink, A. & Oepke, M. (en préparation. *Studierfähigkeit von Maturandinnen und Maturanden*.

Eberle, F. & Schumann, S. (en préparation. *Ökonomische Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden (OEKOMA*).

Elmiger, D. (2008). *La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative.* Berne: SER. Internet: http://edudoc.ch/record/26887/files/bilingue_matur_fr.pdf?version=1 (état 4.1.2012).

Ernst, R. (2004). Une formation responsable pour l'avenir: Un défi pour le Secondaire II et l'Université. *Gymnasium Helveticum* 1, p. 11–13.

ETH (2008). Maturanoten und Studienerfolg. Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Maturanoten und der Basisprüfung an der ETH Zürich. Internet: http://www.rektorat.ethz.ch/news/matura_studienerfolg_studie2008_korr.pdf (état 21.2.2012).

ETH (31.10.2011). *HSGYM Kontaktnetz.* Internet: http://educ.ethz.ch/hsgym/kontaktnetz (état 2.3. 2012).

EURYDICE (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Internet: www.moec.gov.cy/programs/eurydice/publication.pdf (état 18.10.2011).

Fägerlind, I. & Tegborg, M. (1996). Länderstudie Schweden. In W. Mitter (Ed.). *Wege zur Hochschulbildung in Europa. Vergleichsstudie zum Verhältnis von Sekundarabschluss und Hochschulzugang in Frankreich, England und Wales, Schweden und Deutschland* (p. 197–218). Frankfurt/M.: Böhlau.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten – Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fischer, D. (2011). Tests müssen Schülerinnen und Schülern dienen. *Bildung Schweiz,* 12, p. 9–10.

Formazin, M., Schroeders, U., Köller, O., Wilhelm, O. & Westmeyer, H. (2011). Studierendenwahl im Fach Psychologie: Testentwicklung und Validitätsbefunde. *Psychologische Rundschau*, 62, p. 221–236.

Forneck, H.J. (1992). *Bildung im informationstechnischen Zeitalter.* Aarau: Sauerländer.

Frank, S. & Huddleston, T. (2009). *Schools for Society. Learning democracy in Europe. A handbook of ideas for action.* Internet: www.degede.de/uploads/media/ILDE_Handbuch.pdf (état 18.10. 2011).

Fremont Unified School District (2011). *High School Course Catalog 2011–2012*. Internet: http://www.fremont.k12.ca.us/cms/lib04/CA01000848/Centricity/Domain/30/2011-2012%20HS%20Catalog%20-%20FINAL.pdf (état 10.5.2013).

Fuhrmann, M. (2004). *Der europäische Bildungskanon*. Frankfurt/M. und Leipzig: Insel.

Goldman, C. A., Kumar, K. B. & Liu, Y. (2008). *Education and the Asian Surge. A Comparison of the Education Systems in India and China. Santa Monica: Rand Corporation*. Internet: www.rand.org/pubs/occasional_papers/OP218.html (état 24.10.2011).

Gomes, C. A., Capanema, C. & Câmara, J. (2006). Brazil. The Quest for Quality. In K. Mazurek & M. A. Winzer (Ed.). *Schooling Around the World. Debates, Challenges, and Practices* (p. 340–357). Boston: Pearson.

Green, A., Wolf, A. & Leney, T. (2000). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. London: University of London, Institute of Education.

Gries, J., Lindenau, M., Maaz, K. & Waleschkowski, U. (2005). *Bildungssysteme in Europa. Kurzdarstellungen,* Ed. Institut für Sozialforschung, Informatik und Soziale Arbeit. Berlin. Internet: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_11327_11328_2.pdf (état 18.10.2011).

Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems.* Dissertation, Universität Zürich. Bern: Lang.

Gumpel, T. P. & Nir, A. E. (2006). The Israeli Education System. Blending Dreams with Constraints. In K. Mazurek & M. A. Winzer (Ed.). *Schooling around the World. Debates, Challenges, and Practices* (p. 149–167), Boston: Pearson.

Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Habermas, J. (1981b). *Theorie des kommunikativen Handelns.* Bd. 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Harnischberg, M. (2007). Bildungsstandards: Mehr Kontrolle statt mehr Qualität. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 5–8.

Hawkins, J. N. (2007). Education in Asia: Globalization and its Effects. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Ed.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3e édition) (p. 295–309). Lanham: Rowman & Littlefield.

Hazzan, O., Gal-Ezer, J. & Blum, L. (2008). A Model for High School Computer Science Education: The Four Key Elements that Make It! *SIGCSE*, p. 281–285.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Ed.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule.* Bd. 3*: Pädagogische Psychologie* (p. 71–176). Göttingen: Hogrefe.

Herzog, W. (2008). Standards oder Bildungsstandards? Fragen, die sich die Gymnasien stellen sollten. *Gymnasium Helveticu*m, 4, p. 6–10.

Hodel, H.-P. (2008). Fremdsprachenzertifizierung auf Sekundarstufe II, unter Berücksichtigung der Literatur. *Gymnasium Helveticum*, 6, p. 14–18.

Hodel, H.-P. (2011). Kompetenzorientierung. Eine Replik zum Artikel «Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung – Auf dem Weg zum homo oeconomicus?» *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 12–13.

Hödl, E. (2002). *Hochschulzugang in Europa. Ein Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, England und der Schweiz*, Wien: Böhlau.

Hofman, R. H., Hofman, W. H. A. & Gray, J. M. (2008). Comparing key dimensions of schooling: towards a typology of European school systems. *Comparative Education*, 44(1), p. 93–110.

Hörner, W. (1999). Historische und gegenwartsbezogene Vergleichsstudien – Konzeptionelle Probleme und politischer Nutzen angesichts der Internationalisierung der Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis,* 5(2), p. 107–117.

Hörner, W. (2004). «Europa» als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft – Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin. *Tertium Comparationis*, 10(2), p. 230–244.

Hörner, W. (2009). Bildungsentwicklung und soziale Ungleichheit im östlichen Europa – vergleichende Überlegungen. *Bildung und Erziehung,* 62(3), p. 281–294.

HSGYM – Hochschule und Gymnasium (2008). *Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle.* Zürich: NZZ Fretz AG. Internet: http://www.educ.ethz.ch/hsgym/HSGYM_langfassung_kl.pdf (état 2.3.2012).

Huber, L. (2007). Hochschule und gymnasiale Oberstufe – ein delikates Verhältnis. *Das Hochschulwesen*, 55, p. 8–14.

Huber, L. (2009). Von «basalen Fähigkeiten» bis «vertiefte Allgemeinbildung»: Was sollen Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Ed.). *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (p. 107–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Huber, C., Husfeldt, V., Lehmann, L. & Quesel, C. (2008). La qualité des travaux de maturité en Suisse. In Eberle, F. et al. *Evaluation de la réforme*

de la maturité 1995 (EVAMAR). Rapport final de la phase II (p. 282–366). Berne. SER.

Humboldt, W. , von (1980). *Werke in fünf Bänden*. Ed. von Flitner, A. & Giel, K., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hungerbühler, N. & Wintgens, D. (2011). Übergang Gymnasium–Universität I. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 20–28.

ICT Switzerland (2011). Fehlende Informatikausbildung in unseren Schulen. Memorandum (Bern, 20. Juli 2011). *Gymnasium Helveticum*, 5, p. 15–16.

Jester, T. E. (2006). Schooling in the United States. Democratic and Market-Based Approaches. In K. Mazurek & M. A. Winzer (Ed.). *Schooling around the World. Debates, Challenges, and Practices* (p. 304–324), Boston: Pearson.

Joachim, K. (2010a). Fremdsprachenunterricht an den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II. Stellungnahme der Kommission Moderne Sprachen (KMS). *Gymnasium Helveticum*, 6, p. 26–27.

Joachim, K. (2010b). Basisstandards an Volksschulen. Anhörung der EDK vom 3. März 2010 in Bern. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 24–25.

Jonas-Lambert, K. & Leimer, R. (2012). «En construction: (Fremd)sprachenunterricht – a permanent building site». 3. Sprachentagung der WBZ CPS und des EHB-IFFP-IUFFP. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 31–32.

Kamens, D.H. & Benavot, A. (2007). World Models of Secondary Education, 1960–2000. In A. Benavot & C. Braslavsky (Ed.). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (p. 135–154). Hong Kong: University Press.

Kamens, D. H., Meyer, J. W. & Benavot, A. (1996). Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, 40(2), p. 116–138.

Käser, R. (2012). Was bedeutet EVAMAR II für das Fach Deutsch an Gymnasien? Wissenschaftlich-propädeutisches Schreiben als Desiderat. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 7–13.

Käser, U. (2011). Käser, U. (2011). PPA –Renouveler un idéal de formation véritablement gymnasial? Journée de réflexion de la PHBern sur le thème «Apprendre de façon autonome». *Gymnasium Helveticum* 3, p. 17–20.

KGU (2009). Überlegungen im Hinblick auf eine allfällige MAR-Revision. Arbeitspapier der Kommission Gymnasium–Universität (état März 2009). *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 24–25.

Kissling, B. & Klein, H. P. (2010). Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung. Kritische Stimmen zu den Reformen nach PISA auf einer internationalen Tagung an der Universität zu Köln im Juni 2010. *Gymnasium Helveticum*, 6, p.12–17.

Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6e édition Weinheim: Beltz.

Klieme, E. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise.* Ed. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF*).* Internet: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (état 21.2.2012).

Kohlas, J., Schmid, J. & Zehnder, C. A. (Ed.) (2013). *informatique @ gymnase. Un projet pour la Suisse*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Konvikt Chur (4.7.2000) *Verordnung über die Wohnheime der kantonalen Schulen.* Internet: http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/ahb/konvikt/dokumentation/anmeldung/Bestimmungen/Verordnung.pdf (état 1.9.2012).

Kopp, M. & Picenoni, M. (2011). Vergleich der politischen Richtungen über die Grenzen hinweg. Teilnahme des VSG am Bodenseetreffen in Überlingen. *Gymnasium Helveticum*, 5, p. 24–26.

Kosová, B. & Porubský, S. (2010). Slowakische Republik. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Ed.). *Die Bildungssysteme Europas*, (3e édition) (p. 703–719). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kultusministerkonferenz (2010). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe). Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Stand 18.10.2010.* Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_10_18-Uebergang-Grundschule-S_el1-Orientierungsstufe.pdf (état 24.10.2011).

Künzli, R. (2010). Zukunft der Bildung – Bildung der Zukunft. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 34–36.

Labudde, P. (1999). *Reaktionen auf TIMSS in der Schweiz. Unterricht Physik,* 10, p. 46–48.

Labudde, P. (Ed.) (2007). *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* Bern: hep.

La Commission gymnase – université au Palais fédéral (2011), *Gymnasium Helveticum,* 4, p. 35.

LCH (2011). *Wirklich Neues schaffen! Kommentar der Geschäftsleitung LCH zur Grobstruktur Lehrplan 21.* Bildung Schweiz, 12, p. 23.

LCH (18.6.2011). Sinnlose Wettbewerbe im Bildungswesen gefährden Schulqualität. Resolution der Delegiertenversammlung LCH, einstimmig verabschiedet am 18.6.2011 in Luzern. *Bildung Schweiz*, 7/8, p. 19.

LCH (s.d.). *LCH Portrait.* Internet: http://www.lch.ch/dms-static/cce97098-5396-41c7-ad20-0dbd529d247d/LCH_Portrait_neu.pdf (état 21.2.2012).

Le Métais, J. (2003). *International Developments in Upper Secondary Education. Context, provision and issues.* Internet: http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Upper2ndEducation.pdf (état 18.10.2011).

Lehmann, L. & Huber, C. (2010). Die Maturaarbeit hat einen neuen Platz – je nach Schule einen anderen. *Gymnasium Helveticum*, 3, p. 9–13.

Leistungsvergleich über vier Kantone (2011). *Bildung Schweiz*, 11, p. 6.

Lund, S. (2008). Choice paths in the Swedish upper secondary education – a critical discourse analysis of recent reforms. *Journal of Education Policy*, 23(6), p. 633–648.

Maag Merki, K. (Ed.) (2012). Zentralabitur. *Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.

Maaz, K. & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 12, p. 153–182.

Martens, K. & Wolf, K. D. (2006). Paradoxien der Neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 13(2), p. 145–176.

Martin, D. (2008). Selbstlernsemester SLS. Eine kreative Idee als Antwort auf Sparmassnahmen. *Gymnasium Helveticum*, 4, p. 11–16.

Martin, D. (2009). Il est possible d'avancer avec ce qui a été décidé sur la base d'un compromis. Interview avec Martin Leuenberger, CDIP. *Gymnasium Helveticum,* 5, p. 9–11.

Meri, M. (2010). Finnland. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Ed.). *Die Bildungssysteme Europas* (3e édition) (p. 226–238). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Metzler, D. (2012). SOL an der Kantonsschule Zofingen. Selbstorgansiertes Lernen als Teilprojekt einer pädagogischen Profilierung. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 35–37.

Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Meylan, J.-P. (1996). Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten – Stationen der Debatte 1968–1995. In CDIP (Ed.). *De l'«enseignement secondaire de demain» à la réforme de la maturité 1995,* (p. 7–45). Berne: CDIP. (p. 7–45). Berne: CDIP.

Miller, D. C. & Warren, L. K. (2011). *Comparative Indicators of Education in the United States and Other G-8 Countries: 2011*, Washington D.C. Internet: http://nces.ed.gov/pubs2012/2012007.pdf (état 18.10.2011).

Ministry of Immigrant Absorption (2005). *Education. 4th ed. Jerusalem*. Internet: http://www.moia.gov.il/NR/rdonlyres/9FBC4448-CB15-4309-BA82-96DC681E7A11/0/education_en.pdf (état 24.10.2011).

Näf, A. (2009). Die zweisprachige Maturität. Eine Zwischenbilanz. *Gymnasium Helveticum*, 3, p. 6–9.

Näf, A. (2012). La maturité bilingue – De la phase d'expérimentation à la consolidation. *Gymnasium Helveticum,* 3, p. 17–20.

Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, p. 216–232.

Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie,* 39(3), p. 202–214.

Notter, P. & Arnold, C. (2003). *Le passage aux études supérieures. Rapport relatif à un projet de la Conférence des directeurs de Gymnases suisses (CDGS) et de la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS).* Berne: OFES. Internet: http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/SGH2003_f.pdf (état 18.10.2011).

Notter, P. & Arnold, C. (2006). *Le passage aux études supérieures II. Rapport relatif à un projet de la Conférence des directeurs de Gymnases suisses (CDGS) et de la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS)*. Berne: SER. Internet: http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/SGH2006-f.pdf (état 18.10.2011).

Nóvoa, A. & Lawn, M. (Ed.) (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht: Kluwer.

OCDE (2010). *Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland verbessert; aber weiterhin grosser Abstand zur Spitze und ungleiche Bildungschancen.* Internet: http://www.oecd.org/document/8/0,3746,de_34968570_35008930_46582920_1_1_1_1,00.html (état 24.10.2011).

OCDE (2011). *Regards sur l'éducation 2011. Les indicateurs de l'OCDE*. Internet: http://www.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2011_eag-2011-fr (état 24.10.2011).

Oelkers, J. (2008). *Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Eine Expertise zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Bern: hep.

Oelkers, J. (2010). *Das Gymnasium: Ein auslaufendes Modell? Vortrag in der Universität Wien am 3. November 2010.* Internet: http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2010/WienGymnasium.pdf (état 10.5.2013).

OFES & CDIP (2002). *EVAMAR. Evaluation der Maturitätsreform. Projektbulletin 2002-1*. Internet: http://www.sbf.admin.ch/evamar/pdf/Bulletin_EVAMAR_2002-1_dt.pdf (état 19.1.2012)

Office fédéral de la statistique [OFS] (2012a). *Certificats de maturité gymnasiale selon le canton de l'école, le type de maturité et le sexe, en 2011*. Internet: http://www.bfs.admin.ch (état 18.12.2012).

Office fédéral de la statistique [OFS] (2012b). *Taux d'entrées HE aux niveaux licence/diplôme et bachelor selon le type de haute école et le canton,*

1997–2011 en %. Internet: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404103.4064.html (état 18.9.2012).

Office fédéral de la statistique [OFS] (6.7.2012). *Degré tertiaire: Hautes écoles – Analyses. Cartes interactives: Taux de maturités gymnasiales.* Internet: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/dos/blank/05/01.html (état 1.9.2012).

Office fédéral de la statistique [OFS] (30.8.2012). *Ständige Wohnbevölkerung nach Geschlecht, Staatsangehörigkeitskategorie und Kanton, am 31.12.2011.* Internet: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/data/01.html (état 20.11.2012).

Office fédéral de la statistique [OFS] (2013a). *Gymnasiale Maturitätsquote nach Geschlecht und Kanton, 1998–2011.* Internet: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.405102.4045.html (état 18.12.2012).

Office fédéral de la statistique [OFS] (2013b). *Maturités et passage vers les hautes écoles 2011.* Internet: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=5066 (état 12.3.2013).

Ontario Ministry of Education (2011). *Ontario Schools. Kindergarten to grade 12. Policy and Program Requirements*. Internet: http://www.inca.org.uk/INCA_comparative_tables_November_2010.pdf (état 24.10.2011).

Ordonnance sur l'encouragement des sports (1987). *Ordonnance du 21 octobre 1987 concernant l'encouragement de la gymnastique et des sports (Ordonnance sur l'encouragement des sports)* (état 1.1.2012). Internet: http://www.admin.ch/ch//d/sr/c415_01.html (état 21.2.2012).

Orr, D. & Riechers, M. (2010). *Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern.* HIS: Forum Hochschule 11. Internet: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201011.pdf (état 18.10.2011).

Osterwalder, F. & Weber, K. (2004). Die Internationalisierung der föderalistischen Bildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(1), p. 11–32.

Picenoni, M. (2011). La vitalità dell'italiano nei licei della Svizzera tedesca e francese. *Gymnasium Helveticum*, 5, p. 17–22.

Plate-forme gymnase (2008). *La situation du gymnase en 2008 (rapport PGYM). Rapport et recommandations à l'intention du Comité de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.* Berne: CDIP. Internet: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/PGYM_1_4_101202_f.pdf (état 18.10.2011).

Projektleitung der Bologna-Koordination (Ed.) (2012). *Recommandations de la CRUS pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne* (version du 2 février 2012). Internet: http://www.crus.ch/la-crus/documents-publications/reglementations-et-recommandations.html?L=1 (état 2.3.2012).

Pulver, B. (2012). Mit Neugier zu Wissen – die gymnasiale Bildung. La soif de savoir – la formation gymnasiale. Begrüssungsansprache von Regierungspräsident Bernhard Pulver anlässlich der Plenarversammlung des VSG vom 25. November 2011 in Biel. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 7–9.

Quesel, C. (2012). Allgemeine Hochschulreife als Steuerungsfiktion. In A. Hoffmann-Ocon & A. Schmidtke (Ed.). *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft* (p. 167–206). Wiesbaden: Springer VS.

Ramseier, E. et al. (2005). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstrukturen – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1*, Bern: SBF. Internet: http://www.sbfi.admin.ch/themen/01366/01379/01625/index.html?lang=de (état 10.5.2013). Résumé en français: *Evaluation de la réforme de la maturité 1995 (EVAMAR). Nouvel éventail de disciplines – objectifs pédagogiques*

transversaux – organisation et développement des établissements. L'essentiel en bref. Extrait du rapport final de la phase 1. Internet: http://edudoc.ch/record/29494/files/3.pdf (état 30.5.2013)

Rébay, M. & Kozma, T. (2010). Ungarn. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Ed.). *Die Bildungssysteme Europas* (3e édition) (p. 811–822). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

RRM (1995). *Ordonnance du Conseil fédéral/Règlement de la CDIP des 16 janvier/15 février 1995 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale.* Internet: http://edudoc.ch/record/38114/files/VO_MAR_f.pdf (état 24.10.2011).

RS 101 (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999* (état 1.1.2011). Internet: http://www.admin.ch/ch/f/rs/101/index.html (état 21.2.2012).

Rumley, T. (19.8.2010). Vaud bloque l'entente sur le gymnase en quatre ans. *L'Hebdo*, p. 18–20.

Samoff, J. (with C. Bidemi) (2007). Education for All in Africa: Still a Distant Dream. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Ed.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3e édition) (p. 357–388). Lanham: Rowman & Littlefield.

Sarasin, P. (2011). Das Gymnasium ist kein Luxus. In A. Pfister (Ed.). *Das Gymnasium im Land der Berufslehre* (p. 28–34). Veröffentlichungen der Kantonsschule Zug, Buch 24. Zug: Kalt-Zehnder-Druck.

Sargent, C., Houghton, E. & O'Donnell, S. (2012). *INCA Comparative Tables. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive.* October 2012 edition. Internet: http://www.nfer.ac.uk/what-we-do/information-and-reviews/inca.cfm/documents/INCAcomparativetablesOctober2012final.pdf (état 10.5.2013).

SER (2012). Situation non satisfaisante de l'italien dans les écoles de maturité. Communiqué de presse du Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER). *Gymnasium Helveticum,* 2, p. 20–21.

SER & CDIP (2006). *SER & CDIP (2006). Evamar II. Evaluation de la réforme de la maturité. Bulletin d'information 2006.* Internet: http://www.ife.uzh.ch/igb/forschungsprojekte/evamar/downloads/Bulletin_2006_f_def_1.pdf (état 18.10.2011).

Schellenbauer, P. et al. (2010). *Die Zukunft der Lehre. Die Berufsbildung in einer neuen Wirklichkeit.* Internet: http://www.avenir-suisse.ch/142/die-zukunft-der-lehre/ (état 10.1.2013) Résumé en français: *L'avenir de l'apprentissage. La formation duale en prise avec une nouvelle réalité.* Internet: http://www.avenir-suisse.ch/fr/1863/lavenir-de-lapprentissage/ (état 7.5.2013)

Schmidt, G. (2010). Russische Föderation. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Ed.). *Die Bildungssysteme Europas* (3e édition) (p. 619–643). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schoenenberger, M. (2013). Von den Maturitätstypen zu Zyklen? *Neue Zürcher Zeitung*, 4.4.2013, p. 11.

Schuchart, C. (2007). Schulwirksamkeit in Drittweltländern: Eine empirische Analyse am Beispiel Brasiliens. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 13(1), p. 94–115.

Schwartzman, S. (2010). *Benchmarking secondary education in Brazil. Paper prepared for the International Seminar on Best Practices of Secondary Education (IDB/OCED/Ministry of Education),* Brasilia, May 3–4, 2010. Internet: http://www.schwartzman.org.br/simon/bench2010.pdf (état 10.5.2013)

Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (2010). *Stratégie internationale de la Suisse dans le domaine formation, recherche et innovation.* Internet: http://www.sib.admin.ch/uploads/media/Strategie_internationale_FRI_fr_01.pdf (état 4.1.2012).

Sportförderungsverordnung (1987). *Verordnung über die Förderung von Turnen und Sport (Sportförderungsverordnung) vom 21. Oktober 1987* (état 1.1.2012). Internet: http://www.admin.ch/ch//d/sr/c415_01.html (état 21.2.2012).

Srivastava, A. K. & Clemens, I. (2007). Bildungsprogramme versus Bildungsrealitäten. Einblicke in das indische Schulsystem. *Tertium Comparationis*, 13(1), p. 116–134.

SSPES (2007). *Statuts de la Société Suisse des Professeurs de l'enseignement secondaire SSPES.* Internet: http://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/pdf/2008_Statuten_f_def.pdf (état 21.2.2012).

SSPES (2009a). Resolution zum «Weissbuch Zukunft Bildung Schweiz» der Akademien der Wissenschaften Schweiz. *Gymnasium Helveticum,* 5, p. 17.

SSPES (2009b). L'avenir du gymnase. Communiqué de presse. *Gymnasium Helveticum,* 2, p. 19–20.

SSPES (19.8.2010). *4 ans de gymnase au moins!* Internet: http://www.vsg-sspes.ch/index.php?id=147&L=2 (état 2.3.2012).

SSPES (2011a). Garantie à long terme de l'accès aux hautes écoles universitaires pour les titulaires d'une maturité gymnasiale. Position VSG – SSPES – SSISS. *Gymnasium Helveticum,* 5, p. 6–8.

SSPES (2011b). 4 ans de gymnase au moins. *Gymnasium Helveticum,* 1, p. 31–32.

SSPES (11.4.2012). L*a maturité gymnasiale et l'aptitude aux études supérieures. Communiqué de presse.* Internet: http://www.vsg-sspes.ch/index.php?id=48&L=2&tx_ttnews[tt_news]=75&cHash=99ed89aa2df61b073274025fea541e01 (état 11.7.2012).

Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), p. 323–342.

Strittmatter, A. (2011). Externe Schulevaluation. Cargo-Kult oder Element professionaler Qualitätskultur? *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 6–8.

Szidat, J. (2003). Erwartungen der Universität an die Mittelschule. *Bulletin der Vereinigung schweizerischer Hochschuldozenten*, 2/3, p. 14–17.

Thurnherr, U. (2010). Bildung als Spektakel. *Gymnasium Helveticum*, 3, p. 14–16.

Traité sur l'Union européenne (1992). *Journal officiel n° C 191 du 29 juillet 1992*. Internet: http://eur-lex.europa.eu/fr/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html (état 18.10.2012).

Trost, G. & Haase, K. (2005). *Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft. Eine Entscheidungshilfe für die Hochschulen*, Band 6. Essen und Stuttgart: Schriftenreihe für die Deutsche Wissenschaft und Landesstiftung Baden-Württemberg.

UNESCO-IBE (2007). *Israel. World Data on Education, 6th edition, 2006/07*. Internet: http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/ISRwde07.pdf (état 4.1.2012).

UNESCO Institut de statistique (2011). Global Education Digest 2011. Focus on Secondary Education. *Comparing Education Statistics Across the World*, Montreal. Internet: http://www.uis.unesco.org (état 24.10.2011).

Universität Zürich (17.1.2011). *«Übergang ins Studium» der KSGR und CRUS.* Internet: http://www.ibe.uzh.ch/projekte/projektealt/forschungalt/sgh.html (état 21.2.2012).

U.S. Department of Education (2005). *Education in the United States. A brief overview*, Washington D.C. Internet: http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/ (état 10.5.2013)

Vögeli-Mantovani, U. (2010). Gymnasium: Unterschiede aus verschiedenen Blickwinkeln. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 6–10.

Vonlanthen, A., Lattmann, U. P. & Egger, E. (1978). *Maturität und Gymnasium. Ein Abriss über die Entwicklung der eidgenössischen Maturitätsordnungen und deren Auswirkungen auf das Gymnasium*. Bern: Haupt.

Weber, H. (2011a). «Eine Landsgemeinde der Bildungspolitik». *Bildung Schweiz*, 6, p. 10–12.

Weber, H. (2011b). Die Thesen zum ersten Schweizer Bildungstag. *Bildung Schweiz*, 6, p. 14–15

Weber, H. (2011c). «Es braucht nur den politischen Willen». Informatik muss als Grundlagenfach in den Schweizer Schulen anerkannt werden, fordern Vertreter von Industrie und Hochschulen. *Bildung Schweiz*, 11a, p. 6.

Wegenast, K. (2011). Enseignement religieux. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS).* Version du 14.3.2006. Internet: http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F10423.php (état 21.2.2012).

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.). *Leistungsmessungen in Schulen* (p. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Werler, T. & Claesson, S. (2010). Schweden. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Ed.). *Die Bildungssysteme Europas* (3e édition) (p. 645–664). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wintgens, D. (2011). Cela nous concerne tous. *Gymnasium Helveticum*, 3, p. 4–5.

Wintgens, D. & Meyer Stüssi, G. (2012). Kompetenzen am Übergang Gymnasium–Hochschule. Überlegungen des VSG. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 18–19

Witte, J., Rüde, M., Tavenas, F. & Hüning, L. (2004). *Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor?* CHE-Arbeitspapier Nr. 55. Internet: www.che.de/downloads/AP55.pdf (état 24.10.2012).

Zeuner, C. (2006). ‹Citizenship Education› – Brücke zu einer europäischen Identität? *Tertium Comparationis*, 12(1), p. 73–96.

Zingg, H. J. (2008). Standard-Bibel mit Katalysatoreffekt. Rezension P. Labudde, Ed. Bildungsstandards am Gymnasium – Korsett oder Katalysator? *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 36.

ABRÉVIATIONS

AEU	Association suisse des enseignantes et enseignants d'université
AMS	Test d'aptitudes pour les études de médecine en Suisse
CDGS	Conférence des directrices et directeurs de gymnases suisses
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CESFG	Conférence suisse des services de l'enseignement secondaire II formation générale
CFM	Commission fédérale de maturité
CGU	Commission Gymnase–Université
CSM	Commission suisse de maturité
CRUS	Conférence des recteurs des universités suisses
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
CUS	Conférence universitaire suisse
DFI	Département fédéral de l'intérieur
ECG	Ecoles de culture générale
EVAMAR I	Evaluation de la réforme de la maturité de 1995, phase I (2005)
EVAMAR II	Evaluation de la réforme de la maturité de 1995, phase II (2008)
HEP	Hautes écoles pédagogiques
HES	Hautes écoles spécialisées
HSGYM	*Projekt Hochschule und Gymnasium* (Projet Haute école et gymnase)
LCH	*Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer* (Association faîtière des enseignantes et des enseignants suisses)
OC	Option complémentaire
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFS	Office fédéral de la statistique
OS	Option spécifique
PAM	Physique et application des mathématiques
PGYM	Plate-forme Gymnase
RRM	Règlement de reconnaissance de la maturité
SER	Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche
SSPES	Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire