



Expertenbericht | Rapport d'experts | Rapporto di esperti

# ÉVOLUTION DE LA MATURITÉ GYMNASIALE: UN ÉTAT DES LIEUX

Rapport établi par le groupe de pilotage dans le cadre du mandat de la CDIP et du DEFR du 6 septembre 2018 Évolution de la maturité gymnasiale: mandat pour un état des lieux sur les textes de référence

16 avril 2019

Sur mandat de



**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



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement für  
Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF  
**Staatssekretariat für Bildung,  
Forschung und Innovation SBF**

## Groupe de pilotage

|                   |                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Présidence        | Chantal Andenmatten, cheffe de l'Unité de coordination Formation professionnelle & secondaire II formation générale, CDIP<br>Therese Steffen Gerber, cheffe de la division Coopération en matière de formation, SEFRI |
| CDGS              | Marc König, président                                                                                                                                                                                                 |
| CESFG             | Kathrin Hunziker, présidente<br>François Piccand, vice-président                                                                                                                                                      |
| CSM               | Hans Ambühl, président                                                                                                                                                                                                |
| swissuniversities | Michael Hengartner, président                                                                                                                                                                                         |
| SSPES             | Carole Sierro, présidente                                                                                                                                                                                             |
| SEFRI             | Johannes Mure, chef de l'unité Pilotage et recherche en matière de formation                                                                                                                                          |
| Chef de projet    | Daniel Siegenthaler                                                                                                                                                                                                   |
| Secrétariat       | Miriam Hutter, CDIP<br>Marie Launaz, SEFRI                                                                                                                                                                            |

Titre de l'édition allemande: *Auslegeordnung zur Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität*

Titre de l'édition italienne: *Analisi sullo sviluppo della maturità liceale*

## **Évolution de la maturité gymnasiale – résumé**

Se fondant sur leur objectif commun de garantir à long terme un accès sans examen à l'université pour les titulaires d'une maturité gymnasiale, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et le Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR) ont adopté en septembre 2018 un mandat visant l'élaboration d'un état des lieux sur la maturité gymnasiale. Ce dernier, en tenant compte des changements qu'a connus le système éducatif suisse, a pour but d'identifier les éventuels développements nécessaires de la maturité gymnasiale, du règlement / de l'ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM/ORM) et du plan d'études cadre pour les écoles de maturité et de formuler des propositions pour la suite des travaux et la prochaine phase de projet.

D'octobre 2018 à avril 2019, un groupe de pilotage a établi le présent rapport. Présidé conjointement par le Secrétariat général de la CDIP et le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI, pour le DEFR), le groupe de pilotage a réuni des représentants de la Conférence suisse des services de l'enseignement secondaire II formation générale (CESFG), de la Conférence des directrices et directeurs de gymnases suisses (CDGS), des hautes écoles (swissuniversities), de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES) et de la Commission suisse de maturité (CSM) ainsi qu'un chef de projet externe.

Conformément au mandat, le rapport du groupe de pilotage dresse un état des lieux assez large, partant du constat que la maturité gymnasiale continue d'offrir le seul accès direct et (presque) illimité aux hautes écoles universitaires et aux écoles polytechniques fédérales. Depuis l'entrée en vigueur des RRM/ORM en 1995, le paysage de la formation a connu d'importants changements, la CDIP et de la Confédération ont d'ailleurs thématiqué la maturité gymnasiale dans les déclarations relatives à leurs objectifs politiques communs. Les quatre recommandations émises par la CDIP en 2016 ont mis fin à une phase de mise au point assez longue et peuvent être considérées comme le point de départ servant de référence pour le développement de la maturité gymnasiale.

La maturité gymnasiale est appelée à évoluer dans le contexte des défis qui se posent actuellement à la société, notamment la participation, la numérisation, la mondialisation et la durabilité. Les titulaires d'une maturité gymnasiale doivent être préparés à un monde toujours plus complexe et qui change plus vite. Ils doivent disposer de bonnes compétences communicationnelles, avoir réfléchi aux valeurs fondamentales de la société et être capables de jouer un rôle actif dans la société civile et la politique.

De manière générale, le rapport dresse un tableau positif de la maturité gymnasiale. Parmi les éléments importants dont il fait état, les objectifs de formation visant «l'aptitude générale

aux études supérieures» et la «capacité à assumer des responsabilités au sein de la société»<sup>1</sup>, tout comme la vaste formation générale proposée, l'articulation de disciplines fondamentales et de domaines d'approfondissement, le haut niveau de maîtrise de leur discipline par les enseignants de même que le rôle joué par les cantons en tant que «laboratoire» dont émergent de nouvelles idées. Des développements sont toutefois nécessaires au niveau du plan d'études cadre pour les écoles de maturité publié par la CDIP en 1994, qui a perdu de son actualité; il a aussi été constaté qu'il faudrait pouvoir s'appuyer sur des exigences comparables dans toutes les disciplines, que les titulaires d'une maturité gymnasiale ne disposent pas tous de compétences disciplinaires de base suffisantes pour accomplir des études supérieures, que les compétences transversales devraient être davantage développées et que l'égalité des chances n'est pas toujours garantie. Le groupe de pilotage recommande donc d'agir dans les domaines suivants:

1. règlement / ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale: vérification ciblée et développement
2. plan d'études cadre: vérification du format, remaniement
3. assurance de la qualité: clarification de la mise en œuvre, développement de la collaboration
4. culture de l'apprentissage et de l'évaluation: développement ciblé
5. égalité des chances: exploitation du potentiel de formation existant

Les besoins de développement identifiés ne nécessitent pas une révolution, mais plutôt une mise à jour des textes de référence et des bases existantes qui permette de garantir à long terme un accès sans examen pour les titulaires d'une maturité gymnasiale aux hautes écoles universitaires.

---

<sup>1</sup> Étant donné la difficulté à traduire *Gesellschaftsreife* en français et en italien, le rapport utilise à partir d'ici le concept allemand de *Gesellschaftsreife*, qui doit être compris à chaque occurrence comme «la capacité à assumer des responsabilités au sein de la société actuelle».

## Contenu

|      |                                                                               |     |
|------|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.   | Introduction .....                                                            | 6   |
| 2    | La maturité gymnasiale dans le système éducatif suisse.....                   | 10  |
| 3    | Évolution de la maturité gymnasiale et de son contexte .....                  | 14  |
| 3.1  | Survol de l'évolution historique de la maturité gymnasiale jusqu'à 1995 ..... | 14  |
| 3.2  | Développement de la maturité gymnasiale depuis 1995 .....                     | 17  |
| 3.3  | Changements survenus dans le système éducatif suisse depuis 1995 .....        | 20  |
| 3.4  | Conclusion.....                                                               | 23  |
| 4    | Évolution attendue et enjeux .....                                            | 24  |
| 4.1  | Changements et enjeux de société.....                                         | 24  |
| 4.2  | Évolution attendue du système éducatif.....                                   | 27  |
| 4.3  | Évolution attendue du marché du travail .....                                 | 29  |
| 4.4  | Conclusion.....                                                               | 30  |
| 5    | Analyse de la situation actuelle de la maturité gymnasiale .....              | 31  |
| 5.1  | Objectifs de formation et plans d'études .....                                | 31  |
| 5.2  | Pondération des domaines d'études et des branches .....                       | 35  |
| 5.3  | Propédeutique scientifique et propédeutique du savoir .....                   | 42  |
| 5.4  | Apprentissage interdisciplinaire et compétences transversales.....            | 43  |
| 5.5  | Formes d'enseignement et d'apprentissage et concepts pédagogiques .....       | 46  |
| 5.6  | Élèves.....                                                                   | 47  |
| 5.7  | Formation initiale et continue du corps enseignant .....                      | 49  |
| 5.8  | Critères de réussite et examens de maturité.....                              | 51  |
| 5.9  | Aptitude aux études supérieures.....                                          | 53  |
| 5.10 | Transition entre les degrés d'enseignement .....                              | 55  |
| 5.11 | Structures et institutions.....                                               | 59  |
| 5.12 | Projets en cours.....                                                         | 65  |
| 6    | Forces et faiblesses, risques et opportunités de la maturité gymnasiale.....  | 70  |
| 6.1  | Objectifs de formation de la maturité gymnasiale.....                         | 70  |
| 6.2  | Pondération des domaines d'études et des branches .....                       | 72  |
| 6.3  | Plan d'études cadre pour les écoles de maturité.....                          | 74  |
| 6.4  | Propédeutique scientifique et propédeutique du savoir .....                   | 74  |
| 6.5  | Apprentissage interdisciplinaire et compétences transversales.....            | 75  |
| 6.6  | Formation initiale et continue du corps enseignant .....                      | 76  |
| 6.7  | Critères de réussite et examens de maturité.....                              | 77  |
| 6.8  | Comparabilité des formations .....                                            | 77  |
| 6.9  | Transitions entre les degrés d'enseignement et égalité des chances.....       | 78  |
| 6.10 | Structures et institutions.....                                               | 79  |
| 7    | Développements nécessaires à l'évolution de la maturité gymnasiale.....       | 81  |
| 7.1  | Positions politiques actuelles sur la maturité gymnasiale .....               | 81  |
| 7.2  | Domaines d'action .....                                                       | 82  |
| 7.3  | Suggestions d'études et d'évaluations à réaliser .....                        | 87  |
| 7.4  | Conclusion.....                                                               | 88  |
|      | Références bibliographiques .....                                             | 90  |
|      | Aperçu des domaines d'action identifiés pour la maturité gymnasiale .....     | 104 |

## 1. Introduction

En 2015, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et le Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR) ont adopté une déclaration commune fixant leurs sept objectifs politiques communs, dont le troisième vise à garantir à long terme un accès sans examen aux hautes écoles universitaires aux titulaires d'une maturité gymnasiale. En septembre 2018, dans le prolongement de leur déclaration, ils ont établi un mandat stipulant l'élaboration d'un état des lieux sur la maturité gymnasiale. Ce mandat décrit le contexte dans lequel il s'inscrit, et précise: *«Au cours des trois dernières décennies, le système éducatif suisse a vécu de profondes modifications tant au niveau structurel que pédagogique. Le contexte sociétal et culturel s'est en outre fortement modifié»* (CDIP & DEFR, 2018, p. 1).

Le mandat élaboré par le Comité de la CDIP prévoit que les éléments suivants sont à prendre en compte dans l'état des lieux à dresser:

- *«l'évolution du système éducatif suisse au niveau de la scolarité obligatoire suite au concordat HarmoS et à la mise en œuvre de plans d'études régionaux, au niveau tertiaire A sous l'influence de la réforme de Bologne et de l'entrée en vigueur de la LEHE, ainsi qu'au niveau du secondaire II avec la mise en place de la maturité spécialisée dans les écoles de culture générale, de la maturité professionnelle dans le cadre de la formation professionnelle ou encore de l'examen passerelle permettant l'accès à l'université aux titulaires d'un certificat de maturité professionnelle ou spécialisée;*
- *l'évolution du système de formation initiale et continue du corps enseignant;*
- *le contexte sociétal général, placé face à des enjeux importants liés entre autres à l'évolution démographique, à la migration, tout autant qu'à la numérisation ou aux exigences de la démocratie directe;*
- *les constats des rapports sur l'Education en Suisse de 2014 et de 2018;*
- *la vision 2030 de la formation professionnelle promulguée le 29 janvier 2018 par le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), en particulier sa 4<sup>e</sup> ligne stratégique qui veille à assurer la cohérence entre formations tant au niveau horizontal que vertical;*
- *les recommandations de la CDIP du 17 mars 2016 pour garantir à long terme l'accès sans examen aux hautes écoles aux titulaires de certificats de maturité gymnasiale, ainsi que les avancées dans leur mise en œuvre dans les cantons;*

- les stratégies de la CDIP édictées dans le domaine des langues pour le degré secondaire II le 24 octobre 2013 et pour la gestion de la transition numérique dans le domaine de l'éducation le 21 juin 2018;
- l'orientation «compétences» des nouveaux plans d'études de l'école obligatoire, en particulier du plan d'études romand, du Lehrplan 21 et du piano di studio della scuola dell'obbligo;
- les attentes des hautes écoles face aux étudiantes et étudiants qu'elles accueillent et préparent à des bachelors;
- les aménagements successifs introduits par les cantons, respectivement les écoles de maturité, pour mettre en œuvre les modifications apportées au RRM/ORM en 2007, puis en 2018;
- les analyses conduites par la Commission suisse de maturité (CSM) dans le cadre du suivi qualitatif que la commission assure;
- les travaux de recherches conduits sur la formation gymnasiale par diverses instances et sous différentes formes dans la perspective d'identifier les forces et les faiblesses des approches pédagogiques qui sous-tendent la formation gymnasiale;
- la perspective d'une troisième évaluation de la maturité gymnasiale, EVAMAR III, à des fins de pilotage du système éducatif» (CDIP & DEFR, 2018, p. 1 s.).

Le mandat définit les objectifs suivants pour la première phase du projet, prévue jusqu'en octobre 2019:

- «établir un état des lieux sur les éventuels besoins de faire évoluer la formation gymnasiale et de mettre à jour le plan d'études cadre du 9 juin 1994 pour les écoles de maturité et le règlement de la CDIP (RRM) / l'ordonnance du Conseil fédéral (ORM) sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale du 16 janvier / 15 février 1995. L'état des lieux vise à mettre en lumière les forces et les faiblesses, les risques et les opportunités de la maturité gymnasiale. Il met en exergue les caractéristiques de la formation et ses potentialités d'évolution pour qu'elle réponde au mieux aux exigences actuelles.
- proposer des pistes de travail concrètes pour la deuxième phase du projet qui visera la mise en œuvre des changements pour prendre en compte les évolutions nécessaires;
- rassembler les informations nécessaires en vue d'une éventuelle troisième évaluation de la maturité gymnasiale – EVAMAR III» (CDIP & DEFR, 2018, p. 2).

La première phase du projet État des lieux de la maturité gymnasiale se déroule en deux étapes:

«D'octobre 2018 à avril 2019, un groupe de pilotage placé sous la présidence de l'Unité de coordination Formation professionnelle et générale du secondaire II du Secrétariat général de la CDIP et de la division Coopération en matière de formation du SEFRI, réunissant les

*présidents de la Conférence suisse des services de l'enseignement secondaire II formation générale (CESFG), de la Commission suisse de maturité (CSM), de la Conférence des directrices et directeurs des gymnases suisses (CDGS), de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES) ainsi que de swissuniversities est chargé de la réalisation du mandat. [...] Un chef de projet externe assume les travaux de synthèse et la rédaction du rapport [...] Au terme de cette première étape, le rapport du groupe de pilotage est présenté au Comité de la CDIP».*

*Durant la deuxième étape, qui s'étend de mi-mai à août 2019, «les instances impliquées dans la formation gymnasiale (CESFG, CDGS, CMS, swissuniversities, LCH, SSPES, etc.) sont invitées à se prononcer sur les pistes de travail identifiées par le groupe de pilotage [consultation écrite ou table ronde], ceci en vue des décisions qu'aura à prendre l'Assemblée plénière de la CDIP [et le DEFR] à l'automne 2019 pour le développement de la deuxième phase du projet» (CDIP & DEFR, 2018, p. 2 s.).*

Les questions centrales qui peuvent être formulées sur la base du mandat du Comité de la CDIP sont les suivantes:

- 1. Où en est la maturité gymnasiale aujourd'hui?*
- 2. Quelles sont les implications pour le développement de la maturité gymnasiale?*
- 3. Dans quelle mesure y a-t-il nécessité d'agir, et dans quels domaines?*

Ces thématiques doivent être traitées indépendamment du niveau auquel elles interviennent. L'attribution des mesures à prendre devra se faire une fois l'état des lieux achevé. Le présent rapport a été élaboré sur la base d'une analyse de la littérature spécifique à ces thématiques ainsi que des échanges réguliers menés au sein du groupe de pilotage. Plutôt que de présenter les bases empiriques dans le détail, le rapport fait systématiquement mention des références bibliographiques pertinentes, de façon à atteindre l'objectif qui est d'établir un état des lieux et de fournir une base de discussion pour les travaux ultérieurs qui seront menés.

La structure du rapport s'articule autour des objectifs formulés dans le mandat.

1. Le chapitre 2 décrit la fonction jouée par la maturité gymnasiale dans le système éducatif suisse.
2. Le rapport retrace ensuite l'évolution du gymnase en présentant une mise en perspective historique, l'introduction de l'actuel RRM en 1995 et le développement subséquent de la maturité gymnasiale et de l'environnement dans lequel elle s'inscrit.
3. Le quatrième chapitre expose un certain nombre de développements et de défis importants que connaît la société ainsi que leurs répercussions sur la maturité gymnasiale; il esquisse également l'évolution attendue du système éducatif et du marché du travail.

4. Le cinquième chapitre porte sur les caractéristiques du gymnase et de la maturité gymnasiale ainsi que sur les différents projets en cours.
5. Le sixième chapitre rend compte de l'évaluation faite par le groupe de pilotage des forces et des faiblesses, des risques et des opportunités de la maturité gymnasiale en se fondant sur les chapitres 2 à 5.
6. La dernière partie porte sur les besoins d'évolution constatés et les perspectives de développement qui s'offrent pour la maturité gymnasiale; elle propose également un certain nombre d'éléments d'information en vue d'éventuelles études ou évaluations complémentaires.

## 2 La maturité gymnasiale dans le système éducatif suisse

Ce chapitre porte sur la place occupée par la maturité gymnasiale dans le système éducatif suisse. *«La maturité désigne en Suisse le diplôme sanctionnant les études secondaires supérieures (...), c'est-à-dire l'examen de fin d'études donnant accès à l'université»* (Gruntz-Stoll, 2018). La maturité gymnasiale en Suisse permet l'accès sans examen à pratiquement toutes les filières d'études proposées par les universités cantonales (à l'exception des études de médecine dans certaines universités), par les écoles polytechniques fédérales et par les hautes écoles pédagogiques (cf. Eberle & Brüggengbrock, 2013, pp. 16, 23 ss).

Situé entre le degré secondaire I et les institutions tertiaires, le gymnase se déroule en parallèle des autres filières d'études de formation générale et professionnelle du degré secondaire II (cf. IDES, 2019). Selon Criblez (2014), «la fonction du gymnase dans le système éducatif ne se définit pas uniquement au travers de ce qu'il est, mais aussi au travers de ses rapports avec les autres parties du système: à l'horizontale, avec les autres formes de scolarité du degré secondaire II (formation professionnelle initiale / maturité professionnelle, école de culture générale / maturité spécialisée), et à la verticale dans son rapport au degré secondaire I (voie de formation courte), voire au degré primaire (gymnase version longue), sans oublier, de l'autre côté, avec les hautes écoles» (p. 16, trad. libre).

En 2017, le certificat de maturité gymnasiale a été délivré à 17 918 gymnasiennes et gymnasiens en Suisse. Le taux moyen de maturités s'élevait à 21,2 % en 2016. Cette valeur montre que, dans le système de formation professionnelle tel que le connaît la Suisse, la voie de l'apprentissage joue un rôle majeur, alors que la maturité gymnasiale n'est obtenue que par une part relativement faible des jeunes (cf. OFS, 2018a; CSRE, 2018, pp. 144 s.). Tant la maturité professionnelle que la maturité spécialisée permettent aussi, à certaines conditions, d'accéder au degré tertiaire. La maturité spécialisée, selon ses orientations, donne accès aux hautes écoles pédagogiques et à certaines hautes écoles spécialisées; la maturité professionnelle permet d'être admis dans les hautes écoles spécialisées des domaines dans lesquels le certificat fédéral de capacité (CFC) a été obtenu. Le taux de maturités professionnelles s'élevait à 15,4 % en 2016, celui des maturités spécialisées à 3 % (cf. OFS, 2018a).

Les moyennes cantonales des taux de maturités gymnasiales se situaient en 2016 entre 12,9 et 33,7 % (cf. OFS, 2018a). Les taux sont généralement moins élevés dans les cantons alémaniques que dans les autres régions linguistiques. A l'échelon des districts (selon la

définition de l'OFS), on n'enregistre pas de schéma géographique uniforme. Les centres urbains connaissent en principe des taux de maturités gymnasiales plus élevés que les régions avoisinantes (par ex. Nyon avec 34,7 %, Soleure avec 32,9 %, Bâle-Ville avec 29,6 % et Neuchâtel avec 27,4 %). Les taux sont élevés dans les communes d'agglomération (Lavaux-Oron 35,1 %, Meilen 34,7 %), mais aussi à Maloja (33,8 %) et dans la Léventine (33,3 %). Ils sont faibles dans les régions rurales (Gäu 7,8 %, Toggenburg 8,8 %, Thal 9,1 %), tout comme à Weinfelden (9,6 %) et Pfäffikon ZH (11,6). Ces résultats montrent que le critère géographique n'est pas le seul facteur à avoir une influence sur le taux de maturités gymnasiales (cf. OFS, 2019a).

Les différences observées au niveau des taux de maturités gymnasiales ne peuvent, même actuellement, pas s'expliquer par des facteurs empiriquement probants (cf. CSRE, 2018, p. 143). Elles résultent notamment des différentes politiques menées par les cantons en matière de formation, de l'accent mis sur la voie de formation académique, qui varie selon les régions linguistiques, ainsi que des différentes structures économiques (cf. Brüggengbrock, Eberle, & Oelkers, 2016, p. 65; Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 40). Il se pourrait que, du côté de l'offre, le nombre de places fixé par la volonté politique exerce une certaine influence, tandis que du côté de la demande, les préférences des élèves et des parents pour la voie académique jouent un rôle (cf. CSRE, 2018, p. 143).

Une comparaison internationale des taux de diplômés du secondaire II formation générale, qui oscillent entre environ 20 et presque 100 %, montre que ceux-ci sont généralement bien plus élevés qu'en Suisse, qui obtient globalement un taux de moins de 40 %. Ces différences s'expliquent essentiellement par des facteurs politiques, et seulement dans une moindre mesure par les différents processus d'admission au gymnase. *«Si l'on compare les résultats aux tests PISA au terme de la scolarité obligatoire dans les différents pays de l'OCDE, ils n'expliquent qu'à raison de 7 % environ les écarts constatés dans les taux de diplômés du secondaire II dans les filières d'enseignement général»* (cf. CSRE, 2018, p. 144). Il convient de relever que, dans d'autres pays, la maturité est souvent la seule filière de qualité offerte au niveau du secondaire II (cf. CSRE, 2018, p. 146).

L'examen complémentaire appelé «passerelle» (maturité professionnelle / maturité spécialisée - hautes écoles universitaires) permet aux titulaires de la maturité professionnelle ou de la maturité spécialisée d'accéder aux hautes écoles universitaires. Cette voie n'est pour l'instant que relativement rarement choisie. En 2017, ils étaient 962 jeunes à obtenir le certificat de l'examen complémentaire (cf. OFS, 2018a; Kost, 2018). Comme le souligne la ligne

stratégique 4 de la Vision Formation professionnelle 2030, la perméabilité horizontale comme la perméabilité verticale sont des objectifs importants (cf. SEFRI, 2018b, p. 2).

La perméabilité horizontale, à savoir le fait de passer d'une autre voie de formation du secondaire II au gymnase, est également peu mise à profit. Selon Kost, «les analyses montrent que la perméabilité horizontale est dans l'ensemble très faible au sein du secondaire II. Ainsi, on enregistre, par ex. en première année du secondaire II comme dans les années qui suivent, une proportion bien inférieure à 1 % de jeunes en formation professionnelle qui changent de voie pour entrer dans une école de commerce, dans une école de culture générale ou au gymnase. [...] Le passage le moins fréquent, indépendamment du type d'école ou de formation, est celui vers le gymnase, sans grande différence entre les régions linguistiques. Les départs du gymnase et les passages entre les ECG et les filières de la formation professionnelle, y compris les écoles de commerce, présentent par contre des différences considérables; ils sont beaucoup plus fréquents en Suisse romande et au Tessin qu'en Suisse alémanique (Kost, 2018, trad. libre; CSRE, 2018, p. 173).

Les spécificités relatives à la maturité gymnasiale doivent être considérées de manière différenciée. L'autorité dont dépendent les gymnases sont les cantons; ce sont donc les cantons qui sont responsables des sites où la formation gymnasiale est dispensée, de l'admission, de l'engagement du corps enseignant ainsi que de l'organisation et de la gestion des gymnases. La reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (et donc aussi indirectement des écoles qui les délivrent) est octroyée au niveau suisse. Elle est vérifiée et proposée par la Commission suisse de maturité (CSM), laquelle a été instituée en tant qu'«organe commun chargé des questions de reconnaissance» en 1995, dans la Convention administrative passée entre le Conseil fédéral et la CDIP. La reconnaissance au niveau suisse est accordée lorsque les conditions formulées dans le RRM/ORM sont remplies. Les disciplines sont fixées dans le RRM/ORM, donc par les cantons et la Confédération. Le plan d'études cadre des écoles de maturité relève quant à lui de la compétence unique des cantons (cf. Ambühl, 2019, pp. 36-38). Ce partage des responsabilités exige une coordination minutieuse de la manière de procéder et des décisions à prendre.

En résumé, on peut noter que la maturité gymnasiale continue d'être la seule voie qui permette d'accéder directement et (presque) sans aucune limitation aux hautes écoles universitaires et aux écoles polytechniques fédérales. En ce sens, le certificat de maturité est unique sur le plan international (cf. Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 38). Le niveau d'aptitude générale aux études supérieures requis pour les hautes écoles universitaires que la

maturité atteste est valable pour toutes les hautes écoles universitaires qui exigent la maturité gymnasiale. Criblez (2014) relève que la maturité gymnasiale se trouve aujourd'hui «en concurrence avec la maturité professionnelle et la maturité spécialisée» (p. 43, trad. libre), un constat qui porte sur les possibilités de choix des élèves. Mais la fonction spécifique de la maturité gymnasiale évoquée plus haut n'a pas changé pour autant.

### 3 Évolution de la maturité gymnasiale et de son contexte

La première partie de ce chapitre présente quelques jalons importants de l'évolution de la maturité gymnasiale en Suisse jusqu'aux RRM/ORM de 1995. Il expose ensuite les changements introduits dans le domaine de la maturité gymnasiale depuis 1995 et se conclut par une esquisse des principales modifications apportées aux degrés secondaire I, secondaire II et tertiaire depuis les années 90.

#### 3.1 Survol de l'évolution historique de la maturité gymnasiale jusqu'à 1995

Au XIX<sup>e</sup> siècle, les différences structurelles et conceptuelles entre les écoles étaient telles que l'on ne peut guère parler d'«un gymnase suisse». Cependant, les différentes évolutions cantonales ont toutes été marquées par une approche néo-humaniste du gymnase, restée prédominante en Suisse jusque dans les années 70 (cf. Criblez, 2014, pp. 20 s.). Selon Criblez (2014), «le gymnase avait pour fonction de transmettre une formation propédeutique scientifique et d'offrir dans cette perspective des études classiques» (p. 22, trad. libre). Wilhelm Humboldt, qui a exercé une influence déterminante sur la notion de formation néo-humaniste, «*[refusait] tout utilitarisme de la formation (scolaire)*» (Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 7).

Mais alors comment les gymnases devaient-ils s'y prendre pour préparer les étudiants aux facultés professionnalisantes (médecine, droit, théologie)? Premièrement on se référait à une culture générale non orientée, centrée sur la formation de la personnalité et la préparation des étudiants à toutes les filières d'études. Secondement, l'argumentation reposait aussi sur la notion d'éducation formelle, et l'idée avancée était que de travailler sur les contenus des langues et cultures de l'Antiquité et de la période classique permettait d'acquérir des aptitudes cognitives, éthiques et esthétiques pouvant être transférées dans tous les autres domaines (cf. Criblez, 2014, pp. 22 s.).

En 1880, la Confédération a édicté un règlement pour les examens fédéraux de médecine et ainsi, pour la première fois, réglementé à l'échelle nationale les exigences requises pour être admis à l'université. Ce règlement a aussi défini indirectement les conditions à remplir pour l'obtention de la maturité gymnasiale, certes uniquement – sous l'angle juridique – pour les personnes souhaitant étudier la médecine, mais dans les faits, également pour l'ensemble des gymnasiennes et gymnasiens, du fait que les écoles de maturité se sont ensuite efforcées d'adapter leurs programmes d'enseignement en conséquence. Suite à l'adoption en 1906 de la première ordonnance sur la reconnaissance de la maturité (ORM), il est

devenu possible de remplacer le grec par une langue étrangère moderne (cf. Criblez, 2014, pp. 30 s.; Criblez, 2019, pp. 101 s.).

L'ORM de 1925 a introduit les types de maturité A (latin-grec, langues anciennes – humanités), B (latin-anglais, langues anciennes – humanités) et C (scientifique, mathématiques – sciences naturelles). C'est surtout la question du maintien du latin comme condition pour accéder aux études de médecine qui a fait débat à cette époque. Devant l'industrialisation du monde du travail et le besoin croissant de main-d'œuvre ayant des connaissances scientifiques, le nombre des disciplines a été élargi. Le taux de maturités s'élevait alors à 2 %; il se montait encore en 1960 à 3,8 % (cf. Criblez, 2014, p. 31; Criblez, 2019, pp. 103 s.; Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 8; Gruntz-Stoll, 2010; Meylan, 1996, pp. 175 ss).

Suite à la révision de l'ORM de 1968, il est devenu possible d'étudier la médecine sans avoir appris le latin. La réforme de 1972 s'est accompagnée de l'introduction des types de maturité D (langues modernes) et E (orientation économique), et a mis en valeur les écoles de maturité et les écoles de commerce cantonales qui proposaient des filières langues modernes. «Avec la réforme de 1972, le gymnase a entièrement abandonné l'idée d'un programme de formation générale uniforme, destiné à préparer les étudiants à entrer dans l'enseignement supérieur» (Criblez, 2011, p. 11, trad. libre). Les principaux arguments avancés en faveur du développement du gymnase étaient le manque de main-d'œuvre qualifiée et l'égalité des chances. En même temps, on redoutait une baisse de niveau (surtout pour le type D) et une trop forte orientation vers la formation professionnelle (pour le type E) (cf. Criblez, 2014, p. 34; Eberle & Brüggengbrock, 2013, pp. 7 s.; Gruntz-Stoll, 2010; Meylan, 1996; pp. 15 ss).

C'est aussi en 1972 que parut le rapport de la commission d'études Enseignement secondaire de demain, mandatée par la CDIP. Cette commission proposait que le gymnase débute en 10<sup>e</sup> année et comprenne deux niveaux de deux ans. Elle recommandait que l'enseignement soit individualisé grâce à des cours principaux et des cours à option, que la liste des branches enseignées soit allégée et modernisée, et qu'un travail de maturité soit introduit. En 1976, la CDIP adoptait un mandat à l'attention de la commission de l'enseignement secondaire, qui proposa par la suite trois modèles pour la réglementation des disciplines et des types de maturité, mais ces propositions ne trouvèrent pas d'appui suffisant. Meylan (1996) commenta le résultat en ces termes: «Comme avant toute proposition de révision de l'ORM, on a de nouveau agité le spectre d'une potentielle baisse de niveau» (p. 24, trad. libre). Cet échec a néanmoins eu un effet positif inattendu puisque, d'une part, la CDIP s'est prononcée en 1982 pour une révision totale de l'ORM à moyen terme et que, d'autre part,

des voix se sont fait entendre dans les instances de l'enseignement secondaire II formation générale favorables aux réformes pour demander l'élaboration d'un plan d'études cadre national (cf. Meylan, 1996, pp. 22 ss).

Un autre jalon a été posé en 1985, lorsque la Commission Gymnase – Université (CGU) a formulé dix thèses relatives à l'article de l'ORM définissant les buts de l'enseignement gymnasial (cf. Meylan, 1996, pp. 142 ss). La thèse 1 portait sur les objectifs d'éducation et le rapport entre éducation et formation, la thèse 2 définissait le gymnase comme un degré d'enseignement autonome, et la thèse 3 traitait des objectifs et contenus disciplinaires et transversaux ainsi que de la formation initiale et continue du corps enseignant. La thèse 4 abordait la question de la pédagogie et de la méthodologie au gymnase, en postulant le principe de l'exemplarité et de la réflexion contextualisée, la thèse 5, l'éducation esthétique, la thèse 6, l'importance de la langue (notamment dans sa contribution à l'interculturalité), la thèse 7, l'action éthique, la collaboration et la participation. La thèse 8 demandait que l'éducation à la citoyenneté prenne plus de place, et la thèse 9, qu'une plus grande attention soit accordée à l'histoire des sciences. La thèse 10 préconisait de favoriser le dialogue entre les différents acteurs. Ces thèses ont, par bien des aspects, ouvert la voie à la révision du RRM/ORM de 1995; elles comportent par ailleurs des postulats qui vont même au-delà.

Les efforts de réforme déployés depuis les années 1970 ont conduit à l'élaboration des deux textes de référence en vigueur aujourd'hui. Le plan d'études cadre pour les écoles de maturité de 1994 formulait pour la première fois à l'échelle nationale des objectifs et des contenus pour les disciplines du gymnase. Dans le règlement de reconnaissance de la maturité (RRM) et l'ordonnance fédérale équivalente (ORM) de 1995, les types de maturité ont été remplacés par un système à option comprenant des disciplines fondamentales, des options spécifiques et des options complémentaires. Selon Eberle (2018a), «on a rétabli, du moins sur le plan formel, une maturité unitaire, mais cette fois sans orientation néo-humaniste» (p. 213, trad. libre). Par ailleurs, une Commission suisse de maturité a été créée pour remplacer la Commission fédérale de maturité (CFM) (cf. Eberle & Brüggengbrock, 2013, pp. 10 ss, 67; Gruntz-Stoll, 2010; Oelkers, 2008, pp. 65 ss; Criblez, 2019, pp. 105 s.).

Le taux de maturités a sensiblement augmenté jusqu'au milieu des années 90, passant de 7,1 % en 1970 à 17 % en 1995. Le manque de relève et la démocratisation de l'accès à l'éducation supérieure ont été les deux principales raisons de cette évolution (cf. Criblez, 2014, p. 34). Le développement de l'offre gymnasiale a lui aussi contribué à la progression du taux de maturités. Preuve en est par exemple le fait que *«le taux de maturités s'accroît*

*justement le plus lorsque la cohorte d'adolescents accuse une diminution d'ordre démographique, ce qui signifie que les capacités existantes doivent être utilisées à plein alors que le nombre total d'élèves diminue»* (CSRE, 2018, p. 142). La transformation des écoles normales en écoles de maturité gymnasiale a également contribué à l'augmentation du taux de maturités (cf. Criblez, 2010, pp. 28-31).

Criblez résume la longue histoire du gymnase suisse par les trois éléments suivants: premièrement, la question conceptuelle de ce que doit comprendre la formation gymnasiale (générale), qui est passée d'une approche néo-humaniste, via cinq types de maturités, à un système comprenant des disciplines fondamentales uniformes et des disciplines à option. Deuxièmement, la question du niveau, avec au départ un même niveau d'exigences dans un programme unique, puis différents types de maturité avec différentes branches et niveaux de performance, pour aboutir à un système combiné de disciplines fondamentales avec les mêmes exigences et différentes matières à option. Et troisièmement, la question du nombre de titulaires de la maturité gymnasiale, avec un taux de maturités gymnasiales passant de 2 à 20 % (cf. Criblez, 2014, pp. 40 s.).

### **3.2 Développement de la maturité gymnasiale depuis 1995**

Suite à l'entrée en vigueur du plan d'études cadre pour les écoles de maturité en 1994 et du RRM en 1995, les cantons ont mis en œuvre les nouvelles bases de la maturité gymnasiale. D'après Ramseier et al. (2005), «la réforme a été rapidement appliquée. Les premiers étudiants à obtenir leur maturité selon le nouveau système ont terminé en 2000, et en 2003, pratiquement tous les gymnasiens obtenaient leur maturité selon le nouveau système» (p. 38, trad. libre). La suite du développement de la maturité gymnasiale a été jalonnée de plusieurs étapes clés.

L'évaluation détaillée du RRM/ORM a débuté en 2002 déjà. Le projet EVAMAR I (2002–2004) a permis de procéder pour la première fois à une évaluation de la maturité gymnasiale au niveau systémique. Elle a porté sur le nouvel éventail de disciplines, la mise en œuvre des objectifs interdisciplinaires ainsi que l'organisation et le développement des établissements. Elle s'est principalement déroulée sous la forme d'enquêtes menées auprès d'environ 10 000 élèves, enseignants et membres des directions d'établissement. Les résultats de l'étude ont livré une image satisfaisante de la réforme. L'évaluation EVAMAR I a notamment débouché sur la révision partielle du RRM/ORM en 2007, qui s'est accompagnée d'une revalorisation des disciplines des sciences expérimentales et du travail de maturité. Par ailleurs,

l'informatique a aussi été inscrite dans la liste des options complémentaires (cf. Eberle, 2018a, pp. 214, 219).

Le projet EVAMAR II (2005-2008) a porté sur l'aptitude générale aux études supérieures des étudiants ayant obtenu leur maturité en 2007. Il s'agissait d'étudier les savoirs et savoir-faire devant être acquis pour entamer des études sans grande difficulté; il était aussi question d'examiner de quelle manière les savoirs et savoir-faire liés à certaines disciplines et à des compétences transversales peuvent être représentés dans des grilles de compétences, dans quelle mesure les titulaires d'une maturité gymnasiale disposent des caractéristiques composant l'aptitude générale aux études supérieures et dans quelle mesure les examens de maturité permettent de tester ces compétences. Une partie distincte du projet a porté sur la question de savoir dans quelle mesure les titulaires d'une maturité gymnasiale ont appris à travailler scientifiquement grâce au travail de maturité. Les principaux instruments utilisés ont été des tests, des enquêtes, l'analyse d'examens de maturité écrits ainsi que des travaux de maturité. Les auteurs de l'étude sont parvenus à la conclusion que *«le niveau de formation des élèves peut donc être qualifié de satisfaisant»*, mais que *«cela ne revient pourtant pas à affirmer que tous les [titulaires d'une maturité gymnasiale] disposent de compétences suffisantes dans toute la gamme des disciplines»* (Eberle et al., 2008, p. 18; cf. Eberle, 2018a, p. 218).

Se basant sur les conclusions d'EVAMAR II, la Plate-forme Gymnase (PGYM) a élaboré des suggestions pour le développement futur du gymnase. Parmi les recommandations publiées en 2008 figurait celle d'étudier les répercussions des différentes formations suivies préalablement au degré secondaire I, la durée minimale des études gymnasiales et la question du maintien d'une maturité «générale» comme condition requise pour accéder aux différentes filières d'études. C'est durant cette phase que débuta aussi le projet du groupe de travail *Hochschule und Gymnasium* (HSGYM) dans le canton de Zurich dans le but d'améliorer la transition entre le gymnase et l'enseignement supérieur. Depuis, différents projets de suivi sont réalisés sur la base des recommandations HSGYM de 2008 et des mesures mises en œuvre, par exemple dans le domaine des compétences transversales ou la collaboration avec un groupe d'experts pour les examens de maturité (cf. Brüggenbrock et al., 2016, pp. 71-74).

La mise en place de la Conférence suisse des services de l'enseignement secondaire II formation générale (CESFG), regroupant les cheffes et chefs des services cantonaux responsables de l'enseignement secondaire II formation générale, constitue une autre étape importante. La conférence a débuté ses travaux en 2009 et a appliqué les mesures proposées dans les rapports de projet relatifs à EVAMAR II et à la Plate-forme Gymnase. La CESFG a

adopté en 2010 un texte intitulé *Principes de la CESFG concernant le gymnase*, dans lequel elle a réaffirmé l'importance de garantir un accès libre (c'est-à-dire sans examen d'admission) aux hautes écoles universitaires et de placer au premier plan le mandat de formation généraliste du gymnase. La conférence a formulé cinq champs d'action, dont le positionnement du gymnase avec un profil qui lui est propre, une réglementation contraignante des exigences minimales et le soutien aux instruments de pilotage destinés aux écoles (cf. Eberle, 2018a, p. 220; CESFG, 2010).

Suite au rapport 2010 sur l'éducation, la Confédération et les cantons avaient déjà formulé, dans le cadre de leur première déclaration commune de 2011, l'objectif politique commun consistant à garantir à long terme l'accès sans examen aux hautes écoles universitaires. Se fondant sur les résultats d'EVAMAR II et de la PGYM ainsi que sur les suggestions de la CESFG, l'Assemblée plénière de la CDIP a adopté en 2012 le lancement de cinq sous-projets portant respectivement sur les domaines suivants: la définition de compétences disciplinaires de base requises pour les études supérieures, les offres de soutien en matière d'évaluation commune, la transition entre le gymnase et l'université, l'orientation universitaire et de carrière ainsi que la possibilité d'une harmonisation à l'échelle suisse de la durée de la formation gymnasiale (cf. Eberle, 2018a, p. 220).

Suite au rapport 2014 sur l'éducation, l'objectif de «*garantir à long terme un accès sans examen aux hautes écoles universitaires pour les titulaires d'une maturité gymnasiale*» a été maintenu dans la déclaration politique de la Confédération et des cantons du 18 mai 2015 (CDIP & DEFR, 2015, p. 2). Cependant, comme les rapports 2010 et 2014 sur l'éducation faisaient état de lacunes dans l'aptitude aux études supérieures chez certains titulaires d'une maturité gymnasiale, il a été jugé utile de chercher à identifier les mesures susceptibles de garantir que la maturité gymnasiale confère l'aptitude nécessaire aux études supérieures. Après un «processus assez long, jalonné de débats politiques parfois houleux» (Eberle, 2018, p. 220, trad. libre), l'Assemblée plénière de la CDIP a décidé le 17 mars 2016 d'intégrer dans le plan d'études cadre pour les écoles de maturité des compétences de base en mathématiques et en langue première, constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures, et adopté des recommandations en lien avec les quatre premiers sous-projets évoqués ci-dessus (cf. point 4.10.). Le sous-projet 5 portant sur l'harmonisation de la durée de la formation gymnasiale a été suspendu pour des raisons politiques (cf. Eberle, 2018a, p. 220).

Les mesures décidées en 2016 allaient moins loin, à certains égards, que les recommandations proposées dans le rapport EVAMAR II. L'objectif de formation visant le développement

d'une *Gesellschaftsreife*<sup>2</sup> a été moins mis en avant, aucune prescription n'a été formulée à propos de compétences de base en anglais ou dans d'autres disciplines; les recommandations émises pour l'amélioration des compétences en langue première n'ont été que partiellement reprises. L'orientation vers des standards a été mise en œuvre de manière moins contraignante que ce qui était suggéré et l'idée de garantir l'aptitude générale aux études supérieures quelle que soit l'option spécifique, par le biais d'exigences égales dans les disciplines fondamentales, a été relativisée (cf. Eberle, 2018a, pp. 221 s.).

La décision de l'Assemblée plénière de 2016 a mis un point final à une phase de mise au point assez longue, comparable à celle qui s'est déroulée entre 1972 et 1995, et constitué un point de départ pour des travaux de développement ultérieurs concernant la maturité gymnasiale.

### 3.3 Changements survenus dans le système éducatif suisse depuis 1995

#### 3.3.1 Scolarité obligatoire

La révision de l'art. 62 de la Constitution fédérale en 2006 a permis d'établir le principe de l'harmonisation de certains domaines du système éducatif par le biais de la coordination. Les cantons sont tenus de procéder à l'harmonisation de leurs systèmes scolaires en ce qui concerne l'âge d'entrée à l'école, la durée de la scolarité obligatoire, la durée et les objectifs des différents degrés d'enseignement, le passage de l'un à l'autre, ainsi que la reconnaissance des diplômes. Cela s'applique aussi au passage vers les offres scolaires du secondaire II, tout comme aux offres elles-mêmes. La Confédération a reçu la compétence, à titre subsidiaire, d'adopter une réglementation fédérale si l'harmonisation n'aboutit pas et que les objectifs ne sont pas atteints par le biais de la coordination (cf. Waldmann & Spiess, 2015).

L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire de 2007 (concordat HarmoS) a jeté les bases pour l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Au niveau des caractéristiques structurelles, l'harmonisation de la durée des degrés scolaires a notamment été définie à l'art. 6 du concordat, qui exige un degré primaire de huit ans et un degré secondaire I subséquent de généralement trois ans. «*Le passage au degré secondaire II a lieu après la 11<sup>e</sup> année de scolarité. Le passage dans les écoles de maturité gymnasiale s'effectue dans le respect des dispositions arrêtées par le Conseil fédéral et la CDIP [RRM/ORM 1995], en règle générale après la 10<sup>e</sup> année*» (CDIP, 2007, art. 6, al. 4).

---

<sup>2</sup> C'est-à-dire «la capacité à assumer des responsabilités au sein de la société actuelle», cf. note n° 1.

Les objectifs nationaux de formation de 2011 (cf. CDIP, 2018a) définissent par ailleurs le cadre de référence pour les plans d'études régionaux qui ont été élaborés ces dernières années (plan d'études romand [2010], *Lehrplan 21* [2014] et *piano di studio della scuola dell'obbligo* [2015]). L'une des nouveautés de ces récents plans d'études, significative pour le degré secondaire II, est l'orientation compétences retenue pour les plans d'études de la scolarité obligatoire. De plus des branches ont été associées pour créer des domaines disciplinaires comme, par exemple, le domaine disciplinaire *sciences humaines et sociales* (cf. PER). Le plan d'études romand et le *piano di studio della scuola dell'obbligo* sont déjà appliqués dans tous les cantons concernés; l'introduction du *Lehrplan 21* sera quant à elle réalisée ces prochaines années dans tous les cantons de Suisse alémanique.

Au terme de la scolarité obligatoire, les élèves doivent avoir atteint le même niveau de maîtrise dans deux langues étrangères, dont l'une doit être une langue nationale. «*Actuellement, dans la plupart des cantons, une deuxième langue nationale et l'anglais sont enseignés comme disciplines obligatoires dans les écoles du degré primaire et du degré secondaire I, au plus tard dès la 5<sup>e</sup> et la 7<sup>e</sup> années de scolarité obligatoire et sans interruption jusqu'à la fin de la 11<sup>e</sup> année de scolarité obligatoire*» (CDIP, 2017, p. 2).

### 3.3.2 Degré secondaire II

La formation professionnelle initiale est influencée par les changements structurels survenant dans l'économie, l'évolution conjoncturelle et démographique et subit également l'influence de la mondialisation. Les bases légales doivent de ce fait être mises à jour régulièrement (cf. CSRE, 2018, pp. 116 ss). Les voies de formation générale et professionnelle peuvent entrer en concurrence en cas de diminution du nombre d'élèves en fonction de l'évolution démographique. C'est particulièrement le cas dans les catégories professionnelles qui posent les mêmes exigences que la maturité gymnasiale (cf. CSRE, 2014, pp. 120-121).

La maturité professionnelle, combinée au CFC, permet généralement d'accéder sans examen aux études dans une haute école spécialisée du domaine professionnel correspondant au CFC, tout comme aux hautes écoles pédagogiques, moyennant certaines conditions, et aux hautes écoles universitaires sous réserve de la réussite de l'examen passerelle. Après avoir stagné entre 2005 et 2010, le taux de maturités professionnelles est à nouveau sensiblement en hausse; il s'élevait à 15 % en 2016. Les maturités professionnelles correspondent ainsi à 40 % de tous les certificats de maturité délivrés. Dans la plupart des cantons, il existe une corrélation positive entre le taux de maturités gymnasiales et celui des maturités professionnelles (cf. CSRE, 2018, pp. 124).

Suite à la mutation des écoles du degré diplôme en écoles de culture générale (ECG) depuis 2003, «*la part des élèves du secondaire II fréquentant une ECG s'est stabilisée aux alentours de 5 %*» (cf. CSRE, 2018, p. 168). Les certificats délivrés par les ECG se distinguent de la maturité gymnasiale par leurs options axées sur certains champs professionnels. Les certificats des ECG permettent d'accéder directement aux écoles supérieures ou, après complément sous forme de maturité spécialisée, aux hautes écoles spécialisées du champ professionnel correspondant. La moyenne suisse des taux de maturités spécialisées avoisine les 2,5 %; les taux varient entre 2 et 6 % (cf. CSRE, 2018, pp. 170 ss).

### 3.3.3 Degré tertiaire

On distingue trois types de hautes écoles: les hautes écoles universitaires, les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques. Les hautes écoles universitaires sont composées de dix universités cantonales et des deux écoles polytechniques fédérales (EPF). L'admission présuppose une maturité gymnasiale. Les hautes écoles spécialisées élargissent l'offre de formation au degré tertiaire. L'admission à leurs filières présuppose généralement une maturité professionnelle et un CFC dans le domaine. Les hautes écoles pédagogiques sont responsables de la formation initiale et continue du corps enseignant. Les hautes écoles pédagogiques relèvent des hautes écoles spécialisées, mais sont représentées comme un domaine à part entière au sein de la Conférence des recteurs et rectrices des hautes écoles suisses (swissuniversities). Pour accéder aux hautes écoles pédagogiques, il faut généralement être titulaire d'un certificat de maturité gymnasiale; la maturité spécialisée, orientation pédagogie, permet également d'accéder directement aux filières de formation à l'enseignement au degré primaire (cf. IDES, 2019). Les hautes écoles pédagogiques revêtent, pour deux raisons, une importance particulière pour la maturité gymnasiale: d'une part, certaines écoles normales ont été transformées en gymnases et, de l'autre, la maturité gymnasiale forme la condition d'admission régulière requise pour accéder aux hautes écoles pédagogiques.

Apparues entre 1996 et 2003, les hautes écoles spécialisées sont issues de la transformation des anciennes écoles techniques supérieures, des écoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration de même que des écoles supérieures d'arts appliqués. On compte actuellement sept hautes écoles spécialisées de droit public et une haute école spécialisée privée (cf. Hagenbüchle, 2011).

L'élément central pour le développement du degré tertiaire a été la réforme de Bologne de 1999. Elle a fortement modifié l'architecture des filières d'études. Des adaptations ont été apportées à partir de 2002 aux voies de formation sur la base de directives contraignantes,

et les premiers diplômes de bachelor ont été octroyés en 2004. Les directives de Bologne pour les hautes écoles universitaires ainsi que pour les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques, qui garantissent des prescriptions uniformes dans différents domaines, ont été édictées en 2015 avec l'adoption de la loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (cf. SEFRI, 2018a; CSRE, 2018, p. 179). Par ailleurs, la spécialisation croissante au niveau universitaire et l'apparition de nouvelles disciplines modifient le rapport entre les disciplines scientifiques et les branches enseignées (cf. Loprieno, 2015; chap. 5.2.3).

### 3.4 Conclusion

Quelles sont les implications découlant de ce qui précède pour la maturité gymnasiale?

Le survol historique fait apparaître la diminution de l'influence exercée par l'approche néo-humaniste de l'éducation, mais aussi la constance des trois questions fondamentales qui se posent en politique de l'éducation – à savoir la question du contenu, celle du niveau de formation et celle du nombre de titulaires d'une maturité gymnasiale. Il montre aussi que les processus de réforme liés à la maturité gymnasiale sont des projets de longue haleine dont la réussite est fortement liée à l'implication de tous les acteurs.

L'évolution du paysage de la formation depuis 1995 indique clairement que tous les degrés d'enseignement ont connu des changements, assez importants pour certains, qui posent plus ou moins directement des défis à la maturité gymnasiale: la révision de l'art. 62 de la Constitution fédérale, HarmoS, les plans d'études régionaux de la scolarité obligatoire, les changements apportés à la formation professionnelle initiale, la maturité professionnelle et la maturité spécialisée de même que l'examen passerelle, le processus de Bologne et l'évolution du paysage des hautes écoles spécialisées.

La CDIP et la Confédération ont adopté à plusieurs reprises des déclarations communes sur la maturité gymnasiale, dans le but de lui garantir à long terme un accès sans examen et sans restriction aux hautes écoles universitaires. La décision relative aux quatre recommandations (cf. point 5.12) de l'Assemblée plénière de la CDIP en 2016 a conclu une phase de mise au point assez longue, et peut être vue comme le point de départ pour le développement à venir de la maturité gymnasiale.

## 4 Évolution attendue et enjeux

La maturité gymnasiale devra à l'avenir faire face à un certain nombre de changements profonds qui touchent la société. Il s'agit d'en tenir compte dans l'analyse dédiée à l'identification des besoins d'évolution et dans la réflexion menée sur les possibilités de développement. Ce chapitre commence donc par décrire les changements et les défis de société attendus, puis l'évolution attendue du système éducatif à l'échelle suisse ainsi que la correspondance avec le marché du travail.

### 4.1 Changements et enjeux de société

Zweck et al. (2015) ont identifié soixante tendances dans la société et en ont dégagé sept enjeux particuliers. Pour eux, les défis de société sont des «tâches constructives spécifiques aux communautés d'une certaine taille, qui sous-tendent les tendances sociales et qui se créent ou se modifient avec l'évolution de la société ou des technologies» (p. 13, trad. libre). Les sections suivantes évoquent quelques-uns de ces défis importants, ainsi que leur signification pour la formation gymnasiale.

#### 4.1.1 Une société plurielle entre appartenance et distinction

La société d'aujourd'hui doit faire face à des changements technologiques, des défis culturels, l'évolution des valeurs sociales et des restructurations économiques, ce qui peut générer de l'insécurité. Les modèles familiaux traditionnels sont en partie remplacés par d'autres formes de cohabitation. La taille des foyers tend à diminuer (cf. ARE, 2018, p. 7). La proportion de personnes âgées augmente, ce qui a un impact sur le rapport entre générations (cf. ARE, 2018, p. 18). La pluralité de la société s'accroît du fait de la mobilité professionnelle et de la diversification des modes de vie. Le phénomène de l'individualisation s'intensifie en raison de la plus grande liberté dont disposent les individus, mais aussi de l'élévation du niveau de formation, de l'accroissement de la mobilité et de la multiplication des possibilités de loisirs (cf. Zweck et al., 2015, pp. 202 ss).

Pour la formation gymnasiale, cela signifie que les titulaires d'une maturité gymnasiale doivent avoir été préparés à une société culturellement diversifiée offrant de nouveaux modes et projets de vie. Ils doivent avoir acquis une compréhension approfondie de la fonction des règles et des valeurs appliquées dans la société, mais aussi des changements qui la transforment. Ils doivent posséder des aptitudes telles que la capacité à mener une réflexion sur soi, la confiance en soi et la capacité de jugement indépendant, et des attitudes comme la tolérance et le respect.

#### 4.1.2 Une société «participative»

Les individus participent à des processus sociaux sous des formes multiples. Dans le domaine de la recherche, cela peut aller de la simple participation à des projets concrets (comme dans le cas du *crowd-sourcing*, une forme de production participative) au lancement de projets personnels relevant de la recherche, de l'innovation et de la production. Parmi les facteurs favorisant cette évolution, on trouve, outre les motivations personnelles comme la curiosité ou le besoin de reconnaissance, l'ouverture des bases de données ainsi que des technologies de l'information et de la production toujours plus abordables et plus performantes (cf. Zweck et al., 2015, p. 168). Dans le domaine du développement territorial, il s'avère nécessaire de développer de nouveaux modèles de gouvernance, associant à parts égales tous les acteurs concernés. *«Des solutions largement étayées et issues d'une démarche participative [...] rencontrent en général une plus large adhésion que les plans 'clés en main' de spécialistes»* (ARE, 2018, p. 19).

La participation croissante à la recherche et à l'innovation, à la société civile et à la politique nécessite l'acquisition de connaissances et de capacités adéquates. L'éducation à la citoyenneté, définie comme la transmission de connaissances et de compétences, mais aussi l'éveil de l'intérêt (cf. point 5.2.6), peut apporter une contribution importante à la réalisation de l'objectif de formation relatif à la *Gesellschaftsreife* (cf. point 5.1.1).

#### 4.1.3 Numérisation

*«La numérisation désigne le passage aux processus numériques reposant sur les technologies de l'information et de la communication»* (ARE, 2018, p. 6). Elle s'inscrit parmi les facteurs qui contribuent à la compétitivité et entraîne des changements en profondeur du système de formation, de l'économie, de la culture et de la politique (cf. ARE, 2018, p. 6). La numérisation exerce une influence sur l'évolution de la société dans tous les domaines. Preuve en sont les neuf champs d'action définis dans la stratégie *Suisse numérique* du Conseil fédéral, qui couvrent notamment la formation, la recherche et l'innovation, mais aussi la participation politique et la cyberadministration, et d'autres domaines comme l'engagement international (cf. OFCOM, 2018, pp. 4-18). La notion de sphère privée est en train de changer, et le risque d'utilisation illicite des données s'accroît. La protection de la sphère privée et la sensibilisation des utilisateurs et utilisatrices représentent un défi de taille (cf. ARE, 2018, pp. 6 s.; Zweck et al., 2015, pp. 198 ss).

Les gymnasiennes et gymnasiens doivent être préparés aux formes et effets de la numérisation. Ils doivent avoir une compréhension solide des processus de numérisation tout

comme des opportunités et des risques qui se créent ainsi (cf. point suivant). Ils doivent être en mesure d'utiliser les outils et technologies numériques en toute connaissance de cause.

#### 4.1.4 Apprendre et travailler dans un monde connecté

De nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage se développent dans le domaine de l'éducation et de la formation (par ex. recours aux jeux sur ordinateur et en ligne pour renforcer la motivation, offres de cours en ligne). Les données générées dans le contexte de l'apprentissage assisté en ligne sont intégrées dans des analyses de plus en plus vastes. Les algorithmes peuvent de plus en plus assurer le contrôle et la gestion des processus d'apprentissage. Dans le monde du travail aussi, les algorithmes jouent un rôle de plus en plus important (par ex. pour le négoce boursier ou la rédaction d'articles de presse) (cf. Bughin et al., 2018, p. 6 ss; Zweck et al., 2015, pp. 174 s.).

La part des actifs dans le secteur des services n'a cessé d'augmenter au cours des dernières décennies. Par ailleurs, la proportion de personnes ayant obtenu un diplôme universitaire ou de haute école spécialisée est de plus en plus élevée. Ces personnes disposent de plus d'opportunités sur le marché du travail (cf. ARE, 2018, p. 17). La société moderne de services et de production tourne 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7. Apportant la prospérité, elle est porteuse de multiples avantages, mais aussi d'inconvénients supplémentaires. Les modèles de travail flexibles ont pris beaucoup plus d'ampleur ces dernières années. «*Près d'un quart des actifs en Suisse sont des travailleurs nomades*» (cf. ARE, 2018, p. 7).

Les mutations décrites entraîneront des changements pour l'enseignement (par ex. dans les formes de transmission, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les moyens d'enseignement) et pour l'organisation scolaire (par ex. au niveau des infrastructures, de l'organisation temporelle, de la communication). La flexibilisation du travail comporte des risques et des opportunités, et les titulaires d'une maturité gymnasiale doivent aussi y être préparés.

#### 4.1.5 Mondialisation et nouveaux acteurs

Le développement de la Suisse est fortement influencé par les tendances mondiales. «*Dans le sillage de la mondialisation, les interdépendances entre les individus, les sociétés, les institutions et les Etats s'intensifient dans des domaines tels que l'économie, la politique, la culture, l'environnement et la communication. [...] Cette globalisation s'appuie sur des réseaux de plus en plus étendus. [...] la mondialisation révolutionne la société, que ce soit en termes de formation, de consommation, de médias, de culture ou de vie privée*» (ARE, 2018, p. 5). Les centres d'innovation de portée mondiale se déplacent en direction de l'Asie. De

réservoirs de main-d'œuvre qu'ils étaient auparavant pour l'économie mondiale, la Chine, l'Inde et d'autres pays sont devenus des laboratoires à idées. Dans les pays industrialisés, cela peut amener à une «redécouverte» des industries de production, notamment parce que «la capacité de fabriquer est indissociablement liée à celle de développer des produits et de réaliser des innovations de procédés» (Zweck et al., 2015, p. 182, trad. libre). Les technologies de l'information ont encore gagné en importance avec l'intensification de la concurrence (cf. Bughin et al., 2018, pp. 2 s.; CDIP, 2018b; SEFRI, 2017). Pour les gymnasiennes et gymnasiens, cela implique d'être plurilingues, de disposer de compétences interculturelles et de savoir manier avec habileté les technologies de l'information.

#### 4.1.6 Équilibre entre durabilité, prospérité et qualité de vie

*«L'humanité est confrontée à des défis majeurs, tels que la migration, le changement climatique, la dégradation de l'environnement, la pauvreté et la faim. [...] La communauté internationale s'est dotée d'un cadre d'objectifs communs: l'Agenda 2030 de développement durable. [...] L'Agenda s'articule autour de 17 objectifs de développement durable (ODD) qui, pour la première fois, établissent un lien entre lutte contre la pauvreté et développement durable. Les ODD reflètent par conséquent une vision du développement durable combinant des enjeux sociaux, économiques et environnementaux»* (ARE, 2018, p. 8). Les modes de consommation évoluent et, en quelques années, des secteurs comme l'hôtellerie ou les transports ont considérablement changé. L'économie du partage est un principe prônant l'utilisation des objets, plus que leur possession. L'économie du partage attire d'année en année des investissements toujours plus importants à l'échelle mondiale (cf. ARE, 2018, p. 8).

L'éducation au développement durable fait partie des tâches centrales incombant à la maturité gymnasiale. Elle comprend des thématiques telles que l'avenir de la mobilité, l'approvisionnement en énergie et en eau, l'évolution de la population, la migration, la pauvreté et la faim, ou encore les risques naturels.

## 4.2 Évolution attendue du système éducatif

Selon les prévisions démographiques, la population augmentera en Suisse, passant d'environ 8,5 millions en 2018 à 10 millions en 2037 (ce qui correspond à une hausse de 18 %); elle connaîtra une hausse du nombre de décès (en lien avec l'augmentation de la population âgée), une stabilisation du nombre de naissances et un solde migratoire moins élevé.

Le nombre de personnes âgées de 65 ans et plus va croître et passer de 1,5 million (2017)

à 2,4 millions (2037). La population active augmente donc sensiblement moins vite que la population dans son ensemble (Conseil fédéral, 12.3657, pp. 10 s.).

En 2017, le degré secondaire II comptait 333 000 élèves et personnes en formation. Il faut s'attendre dès 2020 à une hausse marquée du nombre d'élèves dans ce degré scolaire (404 000 en 2037, soit une augmentation de 21 %). Dans la formation professionnelle initiale, les effectifs vont augmenter de 21 %, ceux des formations générales de 24 %. Le nombre de titres initiaux délivrés annuellement est stable depuis 2010; il se montait à 90 000 en 2017. A partir de 2023, il devrait repartir à la hausse de façon marquée pour atteindre les 108 000 titres en 2037 (soit +19 %). Dans le domaine de la maturité gymnasiale et des certificats de culture générale, il faut s'attendre à une augmentation des diplômes de 27 % (Conseil fédéral, 12.3657, pp. 15-18).

*«Le nombre de maturités professionnelles, gymnasiales et spécialisées devrait croître de 23 % jusqu'en 2037 avec des croissances globalement similaires pour les trois types de maturité (+ 19 % pour les maturités professionnelles, + 26 % pour les maturités gymnasiales et + 29 % pour les maturités spécialisées). Quelle que soit la filière considérée, il faut s'attendre à des évolutions cantonales contrastées, liées principalement aux différentes dynamiques attendues à la sortie du degré secondaire I, elles-mêmes causées principalement par des évolutions démographiques différentes entre les cantons»* (Conseil fédéral, 12.3657, p. 18; cf. OFS, 2019c, p. 21).

Entre 2017 et 2037, le nombre de titres de masters délivrés par les universités devrait augmenter de 15 %. La progression la plus significative est attendue dans les domaines de l'informatique et des technologies de la communication, de la médecine humaine ainsi que de l'électricité et de la mécanique. La moitié de la croissance totale sera atteinte dans les quatre domaines suivants: *biologie, environnement et chimie; lettres, arts et sciences sociales; médecine humaine; électricité et mécanique*. Dans les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques, on table aussi sur une hausse importante du nombre de bachelors. Entre 2017 et 2037, plus de la moitié de la croissance en valeur absolue est répartie entre les quatre domaines suivants: *éducation; gestion et administration; électricité et mécanique; personnel soignant* (cf. Conseil fédéral, 12.3657, pp. 19-21).

Dans l'ensemble, le nombre d'élèves et de personnes en formation au degré secondaire augmentera légèrement plus, jusqu'en 2037, que la population totale. La formation professionnelle initiale et la formation générale connaîtront une progression similaire, tout comme

les maturités professionnelles, spécialisées et gymnasiales. En d'autres termes, les parts des différentes voies de formation ne devraient pas fondamentalement changer.

#### 4.3 Évolution attendue du marché du travail

La numérisation exerce un impact profond sur le marché du travail. *«Deux études récentes de l'OCDE estiment que 9 % à 14 % de tous les emplois seraient facilement automatisables dans un futur proche»* (Conseil fédéral, 12.3657, p. 43). Cette évolution n'entraîne pas nécessairement la disparition des postes concernés, car les nouvelles technologies génèrent aussi de nouveaux emplois. Ces vingt dernières années, plus de 860 000 emplois nets ont été créés en Suisse. Il est néanmoins impossible d'estimer le nombre de nouveaux emplois créés grâce au tournant numérique (cf. Conseil fédéral, 12.3657, p. 43).

Quels sont les besoins en termes de main-d'œuvre qualifiée? La structure de l'emploi de la Suisse a bénéficié, ces dernières décennies, d'un relèvement général des qualifications. On a enregistré une stagnation de l'emploi peu qualifié et une croissance de l'emploi requérant une formation du degré tertiaire. Deux éléments suggèrent une croissance de la demande des entreprises suisses pour des qualifications poussées en termes de formation formelle: d'une part, la proportion d'immigrants possédant une formation de degré tertiaire est supérieure à la moyenne, et 60 % de ces personnes travaillent dans une profession exigeant un niveau de qualification très élevé; d'autre part, même si le nombre de personnes titulaires d'un diplôme de haute école s'est accru, le risque pour ces personnes d'être au chômage n'a pas augmenté pour autant (Conseil fédéral, 12.3657, pp. 40-41).

La comparaison entre l'augmentation attendue de la demande en main-d'œuvre qualifiée et l'évolution du nombre de personnes formées montre que dans la majorité des domaines de formation les besoins en personnes qualifiées en possession d'un titre du secondaire II sont en dessous de la moyenne, tout comme l'évolution du nombre de personnes. Pour les diplômés du degré tertiaire, dans la plupart des domaines de formation, les besoins en personnel qualifié au niveau tertiaire sont supérieurs à la moyenne tout comme l'augmentation de la population qualifiée. Le système de formation suisse semble par conséquent être en adéquation avec l'évolution du marché du travail (cf. Conseil fédéral, 12.3657, pp. 45-50).

En résumé, on peut retenir que la numérisation entraîne une restructuration du marché du travail suisse et une évolution de la demande de travailleurs ayant atteint un niveau de formation supérieur. Il semble que l'évolution attendue au niveau de la demande de main-

d'œuvre continuera, à l'avenir également, à concorder assez harmonieusement avec celle du nombre de personnes formées au niveau adéquat.

#### 4.4 Conclusion

Les considérations sur les évolutions attendues sont basées sur des analyses de tendances et sur différents scénarios. Ce que l'on peut affirmer avec certitude, c'est que les gymnasiennes et gymnasiens doivent être préparés à un monde toujours plus complexe, qui change de plus en plus vite. Pour pouvoir y faire face, ils doivent disposer de compétences interculturelles, d'aptitudes à la communication, et avoir réfléchi aux valeurs fondamentales ainsi qu'aux règles appliquées dans la société humaine. Ils devraient avoir la volonté et la capacité de jouer un rôle actif dans la société civile et les processus politiques. Ils ont besoin de connaissances solides pour pouvoir relever les enjeux de la numérisation. Ils ont besoin des connaissances, des compétences et de la volonté nécessaires pour pouvoir faire face aux défis posés par les ressources naturelles limitées et le changement climatique.

Dans le système éducatif suisse, le nombre d'élèves et de personnes en formation au secondaire II devrait croître d'environ 20 % d'ici 2037. Les proportions respectives dans les différentes voies de formation ne changeront toutefois pas de manière significative. La demande de travailleurs au bénéfice d'un diplôme de formation supérieure continuera, selon toute probabilité, à augmenter et à être en bonne adéquation avec l'évolution attendue du nombre de personnes attestant d'une qualification de ce niveau.

## 5 Analyse de la situation actuelle de la maturité gymnasiale

Le chapitre suivant traite en premier lieu des éléments importants du système de formation gymnasiale. Sa structure repose sur les domaines de qualité définis dans le modèle Q2E (qualités à l'entrée du système, qualités des processus liés à l'école et à l'enseignement, qualités à la sortie du système et gestion de la qualité) (cf. Landwehr & Steiner, 2007). La dernière partie présente les projets en cours menés au sein de la CDIP et des différents cantons. Chaque aspect analysé fait l'objet d'une brève conclusion et met en exergue les questions sous-jacentes en lien avec l'évolution de la maturité gymnasiale. Le but est de présenter un état des lieux complet et une analyse de situation de la maturité gymnasiale. Les besoins d'évolution au niveau national sont quant à eux exposés au chapitre 7.

### 5.1 Objectifs de formation et plans d'études

#### 5.1.1 Objectifs de formation de la maturité gymnasiale

Les objectifs de la formation gymnasiale sont formulés à l'art. 5 du RRM: *«[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, [3] 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. Elles évitent la spécialisation ou l'anticipation de connaissances ou d'aptitudes professionnelles. [4] Les écoles développent simultanément l'intelligence de leurs élèves, leur volonté, leur sensibilité éthique et esthétique ainsi que leurs aptitudes physiques»* (art. 5, al. 1, RRM).

La deuxième phrase définit la formation générale comme la caractéristique fondamentale de la maturité gymnasiale (cf. Ambühl, 2019, p. 32). La troisième phrase énonce les deux objectifs de formation: la préparation aux hautes écoles (*aptitude générale aux études supérieures*) et la préparation à assumer des tâches exigeantes au sein de la société (*Gesellschafts-reife*) (cf. Eberle & Brüggengbrock, 2013, pp. 10 ss). L'objectif visant à développer la maturité nécessaire à prendre des responsabilités au sein de la société est motivé par *«le constat selon lequel bon nombre de [titulaires de la maturité gymnasiale] 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 (...) [de même que par] la disposition normative, judicieuse, [qui] stipule (...) qu'il est souhaitable qu'ils le fassent»* (Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 96).

L'aptitude aux études supérieures peut être vue comme un objectif hiérarchiquement supérieur à celui de la «Gesellschaftsreife», ou les deux peuvent être considérés comme équivalents. *«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 [Gesellschaftsreife]. Mais l'inverse n'est pas vrai: les contenus disciplinaires enseignés au gymnase dans le but de développer une [Gesellschaftsreife] ne sont pas tous indispensables pour commencer des études universitaires»* (Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 11). Eberle et al. (2015b) insistent à plusieurs reprises sur le fait que le deuxième objectif, qui concerne le développement d'une *Gesellschaftsreife*, doit être considéré, d'un point de vue normatif, comme un objectif au moins équivalent à celui de l'aptitude générale aux études supérieures (Eberle et al., 2015b, p. 10).

Le schéma suivant montre les liens existants entre les deux objectifs de formation (à droite) et les contenus / branches enseignés au gymnase (à gauche). Les ellipses au milieu représentent la contribution ainsi apportée à l'aptitude générale aux études supérieures (en rose, violet et vert) et à la *Gesellschaftsreife* (en rose, vert et jaune).

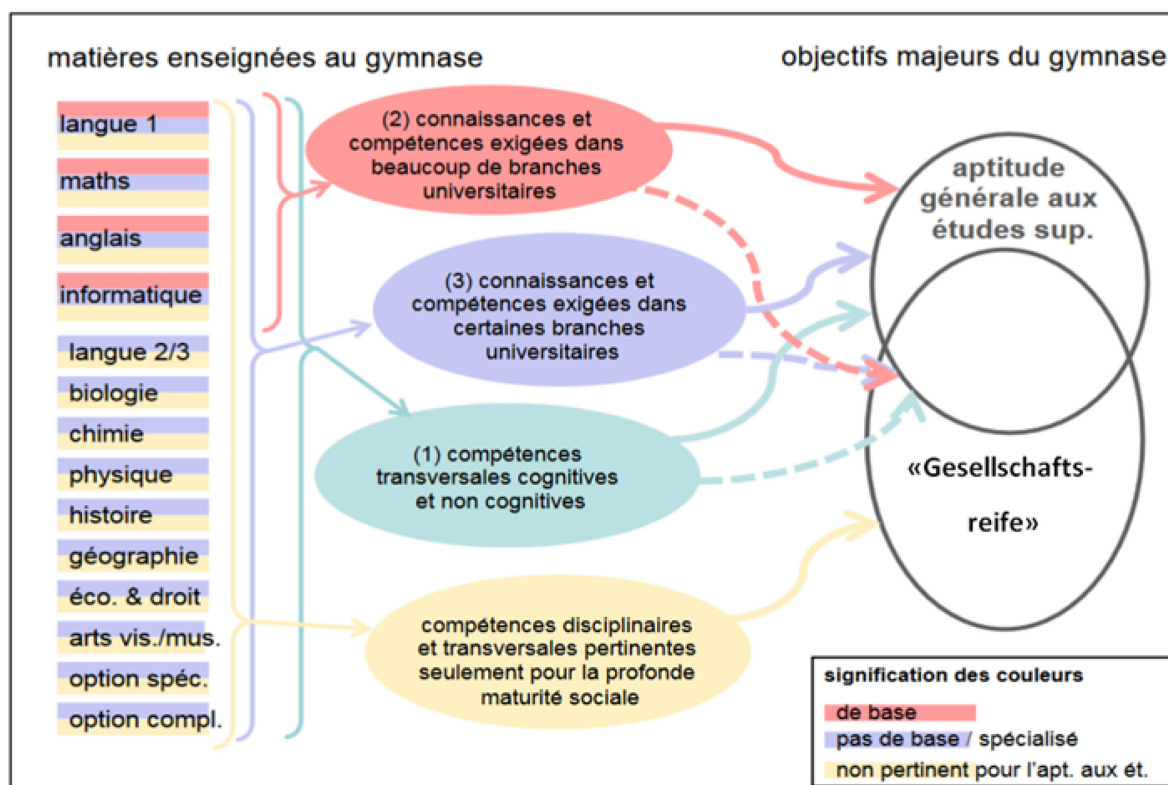


Illustration 1 Compétences disciplinaires de base dans le contexte des branches et des objectifs du gymnase (Eberle et al., 2015a, p. 3).

L'aptitude générale aux études supérieures comprend les composantes suivantes: des compétences transversales (en vert) comme la pensée analytique, des compétences disciplinaires de base (en rouge), qui sont exigées dans de nombreuses branches d'études, des connaissances et capacités disciplinaires exigées uniquement dans certaines branches d'études, des compétences transversales et disciplinaires qui ne sont importantes que pour le développement d'une *Gesellschaftsreife* (cf. Eberle et al., 2015b, p. 11; Oepke et al., 2019, p. 243). La *Gesellschaftsreife* repose quant à elle sur des «*compétences qui dépassent largement l'aptitude aux études dans certaines branches, voire l'aptitude générale aux études académiques*» (Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 11).

La *Gesellschaftsreife* présuppose l'acquisition d'un large spectre de savoirs et de savoir-faire. La maîtrise de tâches, qu'elles soient spécifiques à une discipline ou interdisciplinaires, exige des connaissances et des compétences disciplinaires. Or, étant donné que des tâches et des problèmes importants pour la société se posent dans de nombreux domaines spécifiques, il est fondamental de posséder des connaissances de base dans de nombreuses matières. Pour permettre le développement d'une *Gesellschaftsreife*, l'enseignement gymnasial se doit donc de couvrir une vaste palette de disciplines et de domaines d'études, et ce, indépendamment du fait que les compétences à acquérir dans cette optique correspondent ou non à celles requises pour l'aptitude générale aux études supérieures (cf. Eberle et al., 2015a, p. 3).

Eberle et Brüggengbrock concluent que l'article définissant les objectifs de formation de la maturité gymnasiale est construit de manière cohérente. Selon eux, l'article vise les deux objectifs clés du concept de formation décrit ci-dessus: d'une part la formation de la personnalité, dans le but d'acquérir les compétences nécessaires pour suivre tout autant une formation subséquente dans une discipline donnée qu'une autre formation du niveau tertiaire; d'autre part, la préparation à assumer des responsabilités au sein de la société (Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 13).

#### 5.1.2 Plans d'études pour la formation gymnasiale

«*L'enseignement dispensé par les écoles délivrant des certificats de maturité suit les plans d'études émis ou approuvés par le canton, qui se fondent sur le Plan d'études cadre édicté par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique pour l'ensemble de la Suisse*» (art. 8 RRM). Le plan d'études cadre (PEC) de 1994 formule pour chaque discipline des objectifs généraux et des objectifs fondamentaux dans les catégories *connaissances*, *savoir-faire* et *attitudes*. Les «orientations générales des études gymnasiales» définissent une «perspective éducative globale» pour les différentes disciplines (cf. CDIP, 1994,

pp. 12 ss). Le PEC ne comporte pas d'indications particulières concernant les différentes catégories de disciplines. Il a été complété en 2016 par une annexe sur les compétences de base en mathématiques et en langue première constitutives de l'aptitude aux études supérieures ainsi que par le plan d'études cadre pour l'enseignement de l'informatique en tant que discipline obligatoire en 2017.

Bonati (2017) relève les points forts suivants au sujet du plan d'études cadre: le PEC formule un ensemble ordonné, valorise le développement de la personnalité et la formation générale supérieure, remplit la fonction déclarative des objectifs de l'enseignement gymnasial, et représente en 1994 une innovation didactique. Comme points faibles, Bonati cite le manque d'orientation vers les hautes écoles universitaires du fait que le rôle de propédeutique scientifique dévolu au gymnase a été explicitement rejeté (Bonati, 2017, p. 193; cf. aussi p. 30). Bonati estime par conséquent que le PEC ne positionne pas suffisamment le gymnase, notamment à cause des lacunes dans la définition des exigences et des contenus propédeutiques universitaires (Bonati, 2017, p. 194, trad. libre). Il estime que le modèle du plan d'études est dépassé parce qu'il insiste trop lourdement sur les objectifs généraux et fondamentaux, que l'identification des domaines disciplinaires est compliquée et qu'il offre une densité réglementaire trop faible (cf. Bonati, 2017, pp. 193 ss). Pour lui, ce manque de granularité ne garantit pas la comparabilité des exigences de la maturité. En ce sens, le plan d'études cadre ne convient plus comme document de référence pour la reconnaissance des certificats de maturité. Selon Bonati, il est uniquement possible de déterminer si les plans d'études élaborés sur la base du plan d'études cadre sont en contradiction avec ce dernier, mais pas si leurs exigences sont en conformité avec celles qu'il prescrit (Bonati, 2017, p. 195).

Bonati (2017) constate que, depuis 2006, les plans d'études ont fait l'objet d'une révision dans 74 des 144 gymnases qu'il a passés en revue; depuis 2013, tel a été le cas dans les cantons d'AG, BS, GR, NW, OW, SO, SZ, ZG et dans 9 gymnases sur 23 dans le canton de Zurich. Les plans d'études n'ont pas été revisités dans les cantons de GE, VD (à une exception près) et du TI. Ces révisions ont essentiellement été motivées par le désir de disposer de prescriptions comparables pour l'enseignement. Parmi les autres raisons évoquées, on trouve le besoin de disposer d'un modèle de plan d'études viable ou encore les changements survenus au degré secondaire I (cf. Bonati, 2017, pp. 24 s.).

Il n'est pas possible de rendre compte ici de l'analyse complète des plans d'études réalisée par Bonati; seuls quelques aspects supplémentaires seront évoqués. Le principe de la primauté de l'objectif prévaut dans les plans d'études disciplinaires de 13 cantons. La primauté

du contenu a été appliquée depuis 2010 dans les cantons d'AG, BS, SO et ZG (cf. Bonati, 2017, pp. 55 ss). Si 21 cantons ont opté pour une répartition annuelle dans les plans d'études disciplinaires, une grande hétérogénéité s'observe dans leur mise en œuvre (cf. Bonati, 2017, pp. 85 ss). Le degré d'abstraction des contenus disciplinaires varie considérablement selon le groupe de disciplines, allant de 40 % de contenus suffisamment concrets (en langues) à près de 90 % (en mathématiques et sciences expérimentales) (cf. Bonati, 2017, pp. 99 ss). Selon Bonati, les objectifs spécifiques ne sont pas un «modèle abouti»: ils présentent encore «une grande marge de subjectivité» (Bonati, 2017, p. 137, trad. libre).

### 5.1.3 Conclusion et questions

L'art. 5 RRM énonce deux objectifs de formation pour la maturité gymnasiale: l'aptitude générale aux études supérieures et la *Gesellschaftsreife* – des objectifs qui ont des effets curriculaires partiellement différents. Le plan d'études cadre de 1994 constitue la référence pour les plans d'études des cantons et des écoles. Sa pertinence en tant que document de référence est très limitée. Dans la majorité des cantons, les plans d'études ont été révisés depuis 2006, ce qui soulève les questions suivantes:

- a) Quel est le degré de contrainte des deux objectifs de formation pour la mise en œuvre de la maturité gymnasiale?
- b) Qu'est-ce que la *Gesellschaftsreife* (c'est-à-dire la capacité à assumer des responsabilités au sein de la société actuelle)? Comment s'acquiert-elle et comment s'évalue-t-elle? Que signifie-t-elle pour la liste des disciplines? Est-il nécessaire de conduire des recherches à ce sujet?
- c) Comment un plan d'études cadres doit-il être formulé pour remplir son rôle de document de référence pour des exigences comparables?
- d) Quelle structure doit avoir un plan d'études cadre national?

## 5.2 Pondération des domaines d'études et des branches

### 5.2.1 La liste des branches

Les disciplines jouent un rôle central dans la formation gymnasiale. «La discipline est l'unité organisationnelle fondamentale de l'enseignement, au même titre que les compétences disciplinaires de niveau élevé sont indispensables à l'aptitude générale aux études supérieures» (Bonati, 2017, p. 196, trad. libre). Künzli (2006) décrit la discipline scolaire comme un cadre de pensée et d'action. «La branche est la cause finale (*causa finalis*) et la cause formelle (*causa formalis*) de l'école; en d'autres termes, parce que nous avons besoin de branches pour former un cadre de pensée et d'action garant d'une certaine homogénéité,

nous avons besoin de l'école, et même ce n'est que parce que nous avons de telles branches que l'école est possible» (p. 20, trad. libre). Derrière les branches se profile un ordre social dont les déterminants sont les grilles horaires, les salaires et les attributions de statut (cf. Künzli, 2006, p. 23).

Selon Brüggengbrock et al. (2016), «la mesure introduite avec le nouveau règlement qui a eu le plus d'effets est la suppression des types de maturité au profit d'une maturité uniforme, tout au moins sur le plan formel, puisque tous les élèves doivent, pour l'obtenir, suivre un tronc commun de dix disciplines fondamentales, imposées, dont la note est prise en compte pour l'obtention de la maturité» (p. 62, trad. libre). Le panel des branches (art. 9 RRM) correspond en substance aux branches traditionnellement enseignées: la langue première, une deuxième langue nationale, une troisième langue, les mathématiques, la biologie, la chimie, la physique, l'histoire, la géographie, la musique, les arts visuels et le sport (note ne comptant pas pour la maturité). Suite à l'adoption du RRM en 1995, le panel des branches s'est enrichi de la discipline obligatoire *introduction à l'économie et au droit*, mais aussi des branches à option *applications des mathématiques, enseignement religieux, philosophie/pédagogie/psychologie*, ainsi que du travail de maturité; le sport a été valorisé en étant classé dans les disciplines pouvant être choisies comme options complémentaires. Quant à la philosophie, elle peut être proposée par les cantons. En 2007, l'informatique est devenue une option complémentaire et en 2018, une discipline obligatoire.

Les proportions respectives des domaines d'études, telles qu'elles sont prescrites dans le règlement, représentent 30 à 40 % pour les langues, 27 à 37 % pour les mathématiques, l'informatique et les sciences expérimentales (incluant l'informatique depuis 2018), 10 à 20 % pour les sciences humaines et 5 à 10 % pour les arts. La proportion prévue pour les options et le travail de maturité est de 15 à 25 %. La «forte prédominance des langues» (Oelkers, 2008, p. 72, trad. libre) parmi les disciplines fondamentales a été atténuée avec la révision du RRM en 2007 (les deux notes cumulées pour la biologie, la chimie, la physique de même que l'histoire, la géographie et *économie et droit* ont été remplacées par six notes distinctes). Avec une proportion de 30 à 40 %, les langues occupent encore la plus grande partie du pourcentage de temps d'enseignement.

Comme les objectifs de formation, le panel des disciplines de maturité gymnasiale couvre un large éventail. EVAMAR II a examiné l'importance des branches gymnasiales pour l'université du point de vue du corps professoral. Il ressort de l'étude que les branches les plus importantes pour l'aptitude générale aux études supérieures sont la langue première, l'anglais, la maîtrise des outils informatiques et les mathématiques (cf. Eberle et al., 2008,

p. 47). Aucune étude approfondie n'a été conduite sur la relation entre l'objectif de la *Gesellschaftsreife* et les branches gymnasiales (cf. Eberle & Brüggenbrock, 2013, p. 113).

Dans le cas d'un remaniement éventuel du panel des disciplines, Eberle et Brüggenbrock (2013) font valoir tout d'abord que *«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»*. Ils relèvent aussi que toutes les disciplines figurant dans le RRM contribuent au développement d'une *Gesellschaftsreife*. Enfin, ils mentionnent aussi d'autres branches qui contribuent selon eux au développement d'une *Gesellschaftsreife* (par ex. les sciences techniques ou les sciences des médias et de la communication). Ils constatent qu'un problème quantitatif se pose alors, lequel ne peut être résolu que dans une approche nuancée (cf. Eberle & Brüggenbrock, 2013, p. 115).

### 5.2.2 Pondération structurée des branches

Avec une proportion de temps d'enseignement d'au moins 75 %, les dix disciplines fondamentales forment la base sur laquelle repose la formation gymnasiale. Quant aux options, qui incluent l'option spécifique (OS), l'option complémentaire (OC) et le travail de maturité, elles représentent 15 à 25 %. Les cantons sont libres de définir l'offre de formation des écoles de maturité dans les limites ainsi fixées.

L'art. 9 RRM cite huit disciplines et groupes de disciplines parmi lesquelles choisir l'option spécifique (OS), pour un total de douze disciplines. La plupart des écoles proposent au moins quatre OS, et la moyenne se situe à sept. Les OS les plus fréquemment proposées sont l'espagnol (129 écoles), talonné par l'OS *biologie et chimie* (104), *physique et applications des mathématiques* (103) ainsi qu'*économie et droit* (103 également). L'OS *philosophie/pédagogie/psychologie* (PPP) est proposée dans 36 des 129 gymnases ayant fait l'objet de l'étude. Elle est inexistante dans quelques cantons, comme celui de Genève (où la philosophie est une branche obligatoire imposée à l'échelon cantonal), ou ceux de Neuchâtel, de Saint-Gall, du Tessin, du Valais et de Zurich (qui prévoyaient toutefois de l'introduire) (cf. Eberle & Brüggenbrock, 2013, p. 46). La durée d'étude de l'OS est de quatre ans dans neuf cantons, de trois ans et demi dans un canton, de trois ans dans treize cantons et de deux ans dans trois cantons (AG, AR, TI) (cf. Ramseier et al., 2005, p. 55). Le choix de l'OS s'effectue par conséquent souvent avant l'entrée au gymnase, mais dans les cantons d'Argovie et d'Appenzell Rhodes-Extérieures, il se fait au cours de la formation gymnasiale. Le canton de Genève prévoit d'avancer le début de l'OS en première année de formation gymnasiale.

Sur les quatorze options complémentaires (OC) définies, la plupart des écoles en proposent au moins cinq, et plus des deux tiers offrent un choix de 12 OC ou plus. Les OC les plus fréquemment proposées sont l'histoire (dans 122 établissements), la géographie (122 également) et le sport (119). L'OC *pédagogie/psychologie* (PP) est proposée dans 76 écoles et, en Suisse romande, elle ne l'est que dans les cantons bilingues (cf. Eberle & Brüggengbrock, 2013, pp. 47 s.). Le RRM ne prévoit pas que l'OC soit une branche d'examen. Du fait de ce statut particulier, les plans d'études relatifs aux OC sont formulés en termes moins contraignants, et tant le corps enseignant que les établissements disposent d'une plus grande liberté (cf. Bonati, 2017, pp. 124 s.). «De manière générale, l'option complémentaire occupe une position instable dans le système des branches du RRM 95 et nécessite clarification» (Bonati, 2017, p. 125, trad. libre; cf. Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 68).

Étant donné les différences de durée de la formation gymnasiale, les branches supplémentaires enseignées dans certains cantons et les différences de dotation dans les disciplines fondamentales en fonction de l'OS choisie, il est difficile de comparer les périodes hebdomadaires/année par catégorie de branches. Mais la dotation horaire totale des disciplines fondamentales est assez constante. *«L'écart se creuse (...) 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 avant [le début des] études supérieures.»* Ainsi, dans un établissement donné, les gymnasiennes et gymnasiens en sciences/mathématiques suivront 23 périodes hebdomadaires/année en mathématiques (sans compter les heures de l'option spécifique), alors que ceux qui sont en langues en auront 16 (cf. Eberle & Brüggengbrock, 2013, pp. 43 ss).

### 5.2.3 Choix des branches et intérêts des élèves

La part d'élèves ayant choisi une OS en langues se situait en 2015/2016 entre 20 % (NE) et près de 50 % (ZH), celle des OS dans les branches MINT entre un peu moins de 20 % (ZH) et 50 % (TI), celle de l'OS économie et droit entre 10 % (BS) et 30 % (OW) et celle de l'OS PPP et des arts entre 10 et 30 % (cf. CSRE, 2018, pp. 148 s.). Le choix de l'OS se fait surtout en fonction de l'intérêt des élèves pour les différentes matières (cf. Ramseier et al., 2005, pp. 84 ss).

On observe des différences marquées dans le choix de l'OS en fonction du sexe des élèves. Les langues sont choisies bien plus fréquemment par les filles que par les garçons, tandis que ces derniers optent beaucoup plus souvent pour l'OS *économie et droit*, mais aussi et surtout pour l'OS *physique et applications des mathématiques* (PAM). La proportion de filles

en langues s'élevait en 2015 dans le canton de Berne à plus de 80 % (cf. Battaglia et al., 2017, p. 46), et en 2009 dans le canton de Vaud à près de 80 % (cf. Vaudroz & Suchaut 2017, p. 26). La sous-représentation des filles dans les sciences exactes a plusieurs causes. Les personnes enseignant la physique au secondaire I depuis moins de dix ans attribuent, pour des performances semblables, des notes significativement moins bonnes aux filles qu'aux garçons (cf. CSRE, 2018, p. 162). *«Pour ce qui est de l'influence des compétences non cognitives, il s'avère que même les filles hautement intelligentes optent moins souvent pour la physique (et les mathématiques). Leur orientation s'explique d'un côté par leur perception d'elles-mêmes et leurs intérêts personnels (...); d'un autre côté, également par leur moindre goût pour la compétition»* (CSRE, 2018, p. 162). Par ailleurs, les intérêts des élèves sont moins bien couverts par l'offre en OS. Ramseier et al. (2005) ont de ce fait recommandé d'étendre l'offre en y ajoutant des branches comme l'histoire, la géographie et en particulier l'informatique (cf. Ramseier et al., 2005, p. 10).

Une étude détaillée réalisée dans le canton d'Argovie livre des informations supplémentaires sur les choix des élèves. Dans ce canton, l'OS est suivie durant les deux dernières années de la formation gymnasiale et la décision est prise trois ans avant la maturité. Parmi les principales raisons motivant le choix des OS, plus de 90 % des élèves citent les intérêts personnels et une petite moitié d'entre eux la perspective du domaine d'études envisagé (Binder & Feller-Länzlinger, 2004, pp. 14 s.). On remarque que les élèves de ce canton choisissent bien plus souvent une OS du domaine MINT (biologie et chimie, PAM) que dans le reste de la Suisse alémanique (35 contre 28 %), et la différence est surtout frappante chez les filles (31 contre 18 %), ce qui peut s'expliquer, en partie du moins, par un choix plus tardif (cf. Notter & Arnold, 2006, pp. 3 s.).

La réforme du RRM visait à augmenter les possibilités de profils de formation individualisés. Or plusieurs observations montrent que ce but n'est pas suffisamment mis en œuvre: l'offre effective de différents types, le choix précoce de l'OS, l'offre limitée d'OS et d'OC, ainsi que le pourcentage, souvent proche du minimum, accordé aux options. Lors de la mise en œuvre du RRM 1995, le maintien de certains types de maturité a permis d'éviter la baisse de qualité redoutée, liée aux choix des élèves (cf. Eberle & Brüggengbrock, 2013, pp. 42 ss; Oelkers, 2008, pp. 88 s.; Ramseier et al., 2005, p. 8). Criblez (2016) énonce comme but «une plus forte orientation des programmes gymnasiaux vers les forces des élèves. Il nous faut une approche du gymnase qui, vu l'impossibilité de *tout enseigner à tous* (Comenius, 1632), permette aux gymnasiennes et gymnasiens de se fixer des priorités de manière plus spécifique que jusqu'à présent, au moins durant les deux dernières années du gymnase» (cf. Criblez, 2016, p. 55, trad. libre).

#### 5.2.4 Langues nationales et maturité bilingue

L'art. 9 RRM (cf. RRM, 1995) fait figurer trois langues dans les disciplines fondamentales obligatoires: la langue première, la deuxième langue nationale ainsi qu'une troisième langue nationale, l'anglais ou une langue ancienne. Avec 30 à 40 %, le domaine des langues forme la plus grande partie de l'enseignement gymnasial. L'importance accordée à l'enseignement des langues s'explique par le plurilinguisme de la Suisse et s'exprime aussi à l'art. 5 du RRM. La part importante laissée aux langues est critiquée en raison de la sélection qu'elle entraîne au niveau du genre (cf. Brüggengbrock et al., 2016, p. 70, cf. point 5.12.1, qui traite de la stratégie des langues de la CDIP).

La principale évolution apportée dans le domaine des langues est liée à la possibilité prévue à l'art. 18 RRM de proposer une maturité bilingue avec l'anglais ou avec l'une des langues nationales. Durant l'année scolaire 2011/2012, l'enseignement par immersion a été proposé en Suisse alémanique avec l'anglais dans 44 gymnases sur 92, et avec le français dans 13 gymnases; en Suisse romande, il a été proposé avec l'allemand dans 16 gymnases sur 32 et avec l'anglais dans 4 établissements. De manière générale, les élèves qui suivent un enseignement par immersion ont de meilleures connaissances linguistiques, mais il reste encore un certain nombre de questions ouvertes sur les effets de cette pratique (cf. Bonati, 2017, pp. 158 s.; Brüggengbrock et al., 2016, pp. 70 s.; Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 48; CSRE, 2018, p. 147).

#### 5.2.5 Conclusion et questions

Le panel des branches n'a pas fondamentalement changé ces dernières années. Le principe des disciplines a été préservé et intensifié avec le RRM 1995 (Brüggengbrock et al., 2016, p. 62). Le nombre de disciplines a augmenté depuis 1995. Les branches que sont la langue première, les mathématiques et l'anglais sont indispensables de par la contribution qu'elles apportent aux compétences disciplinaires de base. Le principe fondamental sous-tendant le RRM de 1995, à savoir le système des branches à option, n'a été mis en œuvre que dans quelques cantons de manière à laisser aux élèves de réelles possibilités de faire un choix durant la formation menant à la maturité. Lorsque cette possibilité est donnée, les élèves choisissent plus souvent leur OS en fonction de l'orientation qu'ils envisagent pour leurs études futures. Sur la «question du contenu» (cf. Criblez, 2014), on peut se poser les questions suivantes:

- a. Quel est le panel de branches qui correspond le mieux à la future pondération des objectifs de formation (aptitude générale aux études supérieures et *Gesellschaftsreife*)?

- b. Quelles sont les disciplines qui doivent figurer dans le panel de disciplines obligatoires de la future maturité gymnasiale, et à raison de quel volume d'enseignement? Quelle part attribuer à chaque domaine d'étude et à chaque branche? Le domaine des langues doit-il continuer à occuper la plus grande part du temps d'enseignement? Comment faut-il appréhender le «problème quantitatif» (Eberle & Brüggenbrock, 2013)?
- c. Dans quelle mesure le choix précoce de l'option spécifique constitue-t-il une entrave à l'atteinte des objectifs de la maturité gymnasiale? Faut-il prévoir un choix plus tardif, avec une articulation plus prononcée entre phase fondamentale et phase d'approfondissement?
- d. Comment faire pour bien prendre en compte les intérêts des élèves dans l'offre de branches et dans un système à option? Quelles sont les raisons déterminantes pour le choix des branches (par ex. intérêts personnels, choix des études)?
- e. Que faire concernant la «position instable» de l'option complémentaire (Bonati, 2017, p. 127)?

#### 5.2.6 Complément d'analyse sur l'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté figure depuis quelque temps à l'ordre du jour politique en matière de formation. Dans les plans d'études cadres et dans la littérature spécialisée, l'éducation à la citoyenneté est comprise dans un sens plus large que le seul enseignement des institutions démocratiques. Elle implique la transmission d'un savoir politique, de compétences en matière d'exercice des droits politiques ainsi que l'intérêt pour les sujets politiques. Il s'agit de donner aux élèves les moyens d'exercer leurs droits et leurs responsabilités démocratiques, et de participer à la vie politique et sociale (cf. Conseil fédéral, 16.4095, pp. 4 s.; cf. aussi Niebert, 2019, p. 183).

Dans les plans d'études des cantons et des écoles, l'éducation à la citoyenneté est essentiellement citée dans le sens décrit ci-dessus, et l'approche demandée est multidimensionnelle. En même temps, on constate aussi certaines différences systématiques: les contenus d'éducation à la citoyenneté sont plus solidement ancrés dans les plans d'études adoptés pour la partie culture générale de la formation professionnelle que dans ceux des écoles de formation générale, et ils sont plus fortement intégrés dans les plans d'études alémaniques que dans ceux de Suisse romande et du Tessin. Et même si la moitié seulement des enseignantes et enseignants considèrent les plans d'études comme une source importante pour la préparation de l'enseignement, les enseignants traitent un nombre plus élevé de sujets relevant de l'éducation à la citoyenneté lorsque les plans d'études présentent une large palette de thèmes s'y rapportant (cf. Conseil fédéral, 13.3751, pp. 6 s.).

### 5.3 Propédeutique scientifique et propédeutique du savoir

La propédeutique au sens propre du terme décrit un enseignement préalable permettant de se préparer à un certain but. La propédeutique scientifique va au-delà de l'orientation scientifique de l'enseignement et comprend aussi «la réflexion explicite sur les connaissances et le savoir-faire transmis par le biais des sciences modernes. Un enseignement propédeutique scientifique a donc pour but d'initier les élèves, par des exemples, à l'utilisation du langage scientifique, aux modes de pensée et aux techniques de travail scientifiques ainsi qu'à une classification théorique des méthodes de base de l'acquisition de connaissances. Il ne s'agit donc pas uniquement, dans l'enseignement secondaire supérieur, de travailler sur une base et selon des règles scientifiques, mais aussi de faire porter la réflexion sur des méthodes scientifiques ainsi que sur des situations, des conditions et des effets de la science» (Hahn, 2013, p. 162, trad. libre).

Quant à la notion de «propédeutique du savoir», elle ne fait pas (encore) l'objet d'une compréhension homogène dans le discours pédagogique. Au sens étymologique, il s'agit d'un enseignement préparatoire à la société de la connaissance (cf. Loprieno 2015; Eberle 2019).

D'après l'art. 5, al. 2, RRM, les gymnasiennes et gymnasiens doivent être «*capables d'acquérir un savoir nouveau [...]. Ils se [familiarisent] avec la méthodologie scientifique*». D'une manière générale, on peut considérer qu'il s'agit de la capacité à «*maîtriser et à comprendre des modes opératoires spécifiques*» (Huber et al., 2008, p. 287). Cela signifie que les élèves «*se familiarisent avec les procédures scientifiques et apprennent ainsi à les appliquer dans leur réflexion. [...] [Ils] doivent pouvoir reconnaître les limites de la science, et comprendre que la production de connaissances [...] est soumise au changement*» (Huber et al., 2008, pp. 287 s.). Il s'agit donc là autant de propédeutique scientifique que de propédeutique du savoir.

L'étude EVAMAR II a apporté la confirmation 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 [Gesellschaftsreife], 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 correspondante dans*

*l'art. 5 RRM] justifie également le travail de maturité à orientation scientifique»* (Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 12).

L'ancien recteur de l'Université de Bâle, Antonio Loprieno préconise un changement de paradigme, recommandant que la propédeutique scientifique cède le pas à la propédeutique du savoir: il estime que «le gymnase prépare les élèves à se situer dans le contexte de la *société de la connaissance*, et non pas des sciences (ou alors seulement de manière ponctuelle)» (Loprieno, 2015, p. 7, trad. libre). Il justifie sa position en évoquant la «scientification» de l'université et son repositionnement: de l'approche *enseignement et recherche* («éducation // formation»), elle est passée à une démarche *recherche avec enseignement* («formation > innovation») (Loprieno, 2015, p. 5). Le discours de spécialisation à l'université débouche sur une dissociation de la cohésion «scientifique» formée par le gymnase et l'université: au gymnase, dans le sens d'un élargissement de l'*étendue* du savoir («idéal de l'éducation»), à l'université, dans le sens d'un élargissement de la *profondeur* du savoir («idéal de la science») (Loprieno, 2015, p. 6).

Le cours *Theory of Knowledge* (théorie de la connaissance) du Baccalauréat international (IB) peut être cité à titre d'exemple pour une introduction à la propédeutique du savoir. Il aborde notamment les questions suivantes: comment peut-on fonder une affirmation? Comment fait-on pour évaluer un modèle? Que signifie telle ou telle théorie dans le monde réel? Il est également question de prendre conscience de ses postulats personnels et idéologiques, et de développer une compréhension des différences culturelles (cf. IB, 2019). Les éléments qui jouent un rôle important pour l'introduction à la propédeutique scientifique sont l'option spécifique et le travail de maturité, mais ce dernier contribue aussi à promouvoir la propédeutique du savoir (cf. point 5.4.3).

## **5.4 Apprentissage interdisciplinaire et compétences transversales**

### **5.4.1 Apprentissage interdisciplinaire**

L'art. 11bis du RRM prévoit que «les élèves soient familiarisés aux approches interdisciplinaires». Il existe différentes manières de proposer un apprentissage interdisciplinaire, par exemple en établissant des liens entre des concepts de base et des méthodes dans plusieurs branches ou formats d'enseignement spéciaux, comme des semaines thématiques. Dans l'enseignement intégré, il n'y a plus d'enseignements disciplinaires parallèles (cf. Kanwischer, 2013, p. 146). L'approche de l'enseignement et de l'apprentissage interdisciplinaires intégrés fait structurellement partie des options spécifiques combinant différentes branches (BIC, PAM et PPP) (cf. Eberle & Brüggengbrock, 2013, pp. 82 ss; cf. Widmer Märki, 2011, pp. 17 ss).

Bonati (2017, pp. 139-145) démontre que seule la moitié des écoles prévoient des liens transversaux entre les matières dans une majorité de leurs programmes. Ces liens sont complètement absents dans un quart des établissements. Moins de la moitié des gymnases proposent des cours dans des branches adoptant une perspective d'intégration, des parties d'OS ou d'OC basées sur l'interdisciplinarité ou encore des semaines spéciales interdisciplinaires. La forme la plus courante d'interdisciplinarité proposée reste l'organisation d'événements particuliers. D'après Bonati (2017), «les options spécifiques combinées *physique et applications des mathématiques, biologie et chimie, économie et droit*, mais aussi *philosophie/pédagogie/psychologie* restent largement inexploitées. Contrairement à l'idée initiale du RRM 95, les plans d'études disciplinaires sont en grande majorité subdivisés en sous-branches» (p. 145, trad. libre).

#### 5.4.2 Compétences transversales

Les compétences transversales sont évoquées à l'art. 5 RRM et présentes dans les cinq domaines de compétence du plan d'études cadre (par ex. capacité de jugement indépendant, ouverture d'esprit, volonté, créativité, curiosité et compétences communicatives). Les compétences transversales peuvent s'acquérir au travers des enseignements disciplinaires (par ex. en langues, sciences expérimentales, humaines et sociales, disciplines artistiques et sport) comme d'un enseignement interdisciplinaire (cf. Bonati, 2017, p. 139; Eberle & Brüggenschrock, 2013, p. 49). Quelques cantons (comme le canton de Berne: Battaglia et al., 2017) proposent des formes d'apprentissage autodirigé (SOLE, pour *self organised learning environment*). Les programmes d'échanges et de mobilité apportent également une contribution importante à la promotion des compétences transversales (cf. CDIP & DEFR, 2017; point 5.12.1).

Les objectifs formulés dans le RRM et dans le plan d'études cadre ne sont toutefois que partiellement atteints. En 2008, la direction du projet HSGYM a résumé la situation en ces termes: «les chapitres analytiques des recommandations accordent beaucoup de place aux constatations sur les compétences transversales et méthodologiques des étudiantes et étudiants de première année. Bien que ces analyses confirment que les titulaires d'une maturité font preuve de bonnes compétences sociales, d'enthousiasme et de curiosité scientifique, elles soulignent néanmoins aussi en plusieurs endroits que le gymnase doit déjà promouvoir de manière plus cohérente, plus ciblée et plus complète les principales compétences transversales requises pour les études [par ex. la capacité de travail, l'autonomie, l'expression écrite]» (HSGYM, 2008, p. 40, trad. libre).

#### 5.4.3 Travail de maturité

Le travail de maturité introduit par le RRM 95 est considéré comme une réussite. Il forme le «quatrième pilier nécessaire à un profil de maturité autonome» (Bonati & Hadorn, 2009, p. 19). La note, qui compte pour l'obtention de la maturité, est fixée après évaluation du processus de travail, du travail écrit / pratique, de la recherche documentaire et de la présentation orale qui a été faite. Les élèves doivent donc faire preuve, pour le travail de maturité, de diverses compétences transversales et disciplinaires, telles que des compétences thématiques, méthodologiques au sein des disciplines et entre elles, communicatives et sociales (cf. Bonati & Hadorn, 2009, pp. 29-34).

Le travail de maturité favorise l'initiation à la propédeutique scientifique. Toutefois, contrairement aux travaux scientifiques, la définition de la problématique à traiter est principalement orientée par les intérêts et les expériences des élèves, et non pas par des considérations théoriques, et les techniques utilisées sont simples (cf. Bonati & Hadorn, 2009, pp. 35-37). L'évaluation menée dans le cadre d'EVAMAR II livre la conclusion suivante: *«la grande majorité des [titulaires de la maturité gymnasiale] sont familiarisés avec les règles fondamentales du travail scientifique»* (Huber et al., 2008, p. 380).

La réussite du travail dépend passablement de l'encadrement assuré à l'élève, voire de la relation entre l'élève et l'enseignant accompagnateur (cf. Bonati & Hadorn, 2009; Eberle & Brüggengbrock, 2013, pp. 82 ss). Il y a cependant quelques points qui pourraient être améliorés: la comparabilité des notes devrait être améliorée grâce à des critères d'évaluation transparents et fondés sur des objectifs de compétence. Le temps consacré au suivi devrait être suffisant, et la qualification des enseignantes et enseignants devrait être repensée (cf. Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 83).

#### 5.4.4 Conclusion et questions

Les compétences transversales jouent un rôle très important dans l'atteinte des objectifs de la formation gymnasiale. Ces objectifs ne sont toutefois que partiellement atteints. L'enseignement et l'apprentissage interdisciplinaires se déroulent surtout dans le cadre d'événements scolaires spéciaux, et non pas dans le cadre des OS combinées, et ils ne sont que rarement prescrits dans les plans d'études. Le travail de maturité contribue grandement à l'apprentissage transversal et à l'initiation à la propédeutique scientifique. Les questions qui se posent sont les suivantes:

- a. Comment mieux encourager le développement des compétences transversales, telles que la curiosité, la créativité, la capacité de jugement indépendant ou la méthodologie de travail?
- b. Comment faire pour mieux favoriser et évaluer l'enseignement et l'apprentissage interdisciplinaires et thématiques?
- c. Comment mieux tirer profit du potentiel qu'offrent les options spécifiques combinées?
- d. Comment promouvoir plus résolument la propédeutique du savoir?
- e. Dans quelle mesure la propédeutique scientifique doit-elle être exemplifiée?
- f. Comment améliorer la contribution du travail de maturité à la propédeutique scientifique?

### 5.5 Formes d'enseignement et d'apprentissage et concepts pédagogiques

La question des formes d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des concepts pédagogiques à appliquer n'est pas réglementée à l'échelle suisse. Or ce sont des éléments qui apportent une contribution essentielle à la qualité de l'enseignement. Ce chapitre aborde donc brièvement certains aspects en lien avec cette question.

Le type de tâches constitue une partie importante d'un enseignement orienté vers les compétences. «Des tâches disciplinaires appropriées permettent de matérialiser précisément des éléments de savoir et de savoir-faire, de déclencher des processus de réflexion et de travail et d'activer des formes analytiques et synthétiques de résolution de problèmes, d'argumentation, d'observation et d'interprétation, de manière à traiter les composantes essentielles de la discipline et à découvrir ce qui en fait la culture intellectuelle» (Oelkers & Reusser, 2008, cités dans: Keller & Bender, 2012, p. 9, trad. libre). La qualité des tâches d'apprentissage est une composante essentielle de la qualité de l'enseignement (cf. Keller & Bender, 2012, pp. 8 ss; Städeli et al., 2013).

La «culture de l'évaluation» devrait s'aligner sur la culture de l'apprentissage; en d'autres termes, l'évaluation des performances devrait soutenir et favoriser l'apprentissage. Le contrôle des apprentissages et des acquis remplit une fonction formative et une fonction sommative. La première joue un rôle diagnostique et est orientée vers les processus; la seconde est centrée sur les résultats et joue également un rôle diagnostique. Dans l'enseignement orienté vers les compétences, ce «double» regard diagnostique est essentiel pour la réussite des processus d'apprentissage (cf. Hoffmann, 2013, pp. 119 ss; Maag Merki, 2019, pp. 117 s.).

La durée des séquences d'enseignement a également un impact sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage employées. Une grande partie de l'enseignement est dispensée dans le cadre de périodes standardisées. Celles-ci présentent les désavantages suivants: «trop peu de temps pour se plonger dans la matière; trop peu d'occasions d'interactions sociales avec l'enseignante ou l'enseignant et avec les autres élèves; trop peu de contributions des élèves, dans le sens de «faire par soi-même»; trop peu d'occasions d'identifier les relations de cause à effet; trop peu de temps pour la réflexion» (Stadelmann cité dans un dossier rédigé par la conférence des directrices et directeurs des écoles cantonales du canton d'Argovie, 2018, p. 3, trad. libre). Des unités de temps plus longues permettent de recourir à de nouvelles méthodes d'enseignement orientées vers les élèves et les projets, et ont pour effet de réduire le nombre de branches enseignées par jour. Un projet intitulé *Kanti 22* est mené pour déterminer si la période standard doit être prolongée pour durer 80 minutes (ibid., 2018, p. 2 s.).

## 5.6 Élèves

### 5.6.1 Profils des élèves

La proportion filles/garçons des élèves préparant une maturité gymnasiale a considérablement changé au cours des dernières décennies. Depuis le milieu des années 1990, la proportion de jeunes filles est supérieure à 50 %. À Genève, la proportion de jeunes filles ayant obtenu une maturité était de 69 % en 2013 (cf. Bachmann Hunziker 2017, p. 12). Entre 1995 et 2017, leur nombre est passé de 6 888 à 10 392 (+51 %), celui des jeunes hommes de 6 044 à 7 526 (+25 %) (cf. OFS, 2019b). Durant cette même période, le taux de maturités est passé de 17 à 21 %. Il s'élevait en 2016 à 23,7 % pour les femmes et à 15,7 % pour les hommes. A noter toutefois que les différences entre les cantons sont importantes. Dans le canton de Genève, la différence entre les deux taux se monte à bien 10 %, alors que dans le canton d'Uri, elle est d'à peine 3 % (cf. CSRE, 2018, p. 140). Les taux de maturités sont élevés là où la proportion de femmes est importante (cf. CSRE, 2018, p. 141). Cette évolution a été influencée par la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants (cf. Criblez, 2010, pp. 28-34).

### 5.6.2 Motivation des élèves

La qualité de l'enseignement et les possibilités de choix figurent parmi les facteurs identifiés par l'étude EVAMAR I qui influencent la motivation à apprendre des élèves: «*L'enquête sur la situation de l'enseignement a mis en évidence de nettes corrélations entre la motivation à apprendre et la manière dont les élèves perçoivent la qualité de l'enseignement.*» La moti-

vation est aussi plus élevée lorsque les élèves trouvent, grâce aux possibilités de choix individuels que leur offre le nouveau système, une offre répondant adéquatement à leurs intérêts (cf. Ramseier et al., 2005, p. 5).

Sierro (2016) relève également le rôle important que joue la motivation des élèves. Elle cite les facteurs d'influence suivants: plus de temps pour apprendre, plus d'informations sur ce qui est attendu des élèves, dans certains cas une amélioration de l'enseignement ainsi qu'une réflexion sur la didactique des branches enseignées, surtout sous l'angle de la motivation (cf. Sierro, 2016, pp. 56 s.). Elle suggère que des études supplémentaires soient menées sur la question de la motivation des élèves.

### 5.6.3 Disparités et opportunités en matière d'éducation

Le niveau du taux de maturités exerce une influence sur l'accès à la filière gymnasiale. En cas de taux élevés, les bons élèves peuvent entrer au gymnase sans grande difficulté, alors qu'en cas de taux faibles, ce passage peut s'avérer problématique même pour les bons élèves. Dans les cantons à taux de maturités élevé, les bons élèves en mathématiques ne suivent pratiquement pas de cours d'appui (en comparaison avec les très mauvais élèves), tandis que dans les cantons à faible taux de maturités, les cours d'appui sont suivis presque aussi souvent par de très bons élèves que par ceux qui affichent de très mauvais résultats en mathématiques (cf. CSRE, 2018, p. 142).

La probabilité d'entrer au gymnase dépend fortement du milieu socioéconomique. *«Tout d'abord, les jeunes très talentueux, mais d'origine modeste, ont environ deux fois moins de chances d'entrer au gymnase que des jeunes doués de talents équivalents, mais issus d'un milieu privilégié. On observe ensuite, dans une symétrie presque parfaite, que la quasi-totalité des jeunes qui fréquentent une école de maturité sans posséder pleinement les compétences requises sont issus de familles socioéconomiquement favorisées. Sans trop forcer le trait, on pourrait donc conclure que la place laissée au gymnase par les jeunes très doués, mais d'origine modeste, est comblée par des jeunes dotés de moins bonnes compétences, mais issus de familles aisées»* (cf. CSRE, 2018, p. 158).

La décision de s'orienter vers une formation gymnasiale doit être prise tôt en Suisse par rapport aux autres pays européens. «Des analyses longitudinales montrent qu'en Suisse, la sélectivité sociale s'accroît au moment du passage au degré secondaire. Une sélection institutionnelle qui intervient tôt dans le parcours scolaire du secondaire I ne permet pas un développement optimal des performances dans les différents contextes d'apprentissage

scolaires et ne contribue pas non plus à réduire les inégalités sociales en termes de réussites et d'opportunités éducatives. Une telle sélection ne fait au contraire que les renforcer» (cf. Becker & Schoch, 2018, pp. 40 s., trad. libre). De la même manière, les ressources et la situation socioéconomique du foyer parental jouent aussi un rôle décisif au moment de la transition du secondaire I au secondaire II (cf. Becker/Schoch, 2018, p. 41; Baeriswyl, 2019, pp. 137, 143, 147; Maag Merki, 2019, pp. 114 s.).

#### 5.6.4 Conclusion et questions

La proportion de filles dans les filières gymnasiales est nettement plus élevée que celle des garçons. Les chances de pouvoir entamer une formation gymnasiale varient selon le canton et le milieu socioéconomique. Les questions qui se posent sont les suivantes:

- a. Comment se fait-il que la proportion de garçons soit bien en deçà de 50 %, et que peut-on faire? A partir de quand la différence entre les deux taux est-elle problématique? La question de la répartition par sexe devrait-elle être examinée pour toutes les voies de formation du degré secondaire II? (cf. Denzler & Curchod, 2010, p. 69).
- b. Quels sont les facteurs qui influencent la motivation des élèves?
- c. Comment peut-on réduire l'inégalité des chances en matière de formation?

### 5.7 Formation initiale et continue du corps enseignant

D'après l'art. 7, al. 1, RRM, l'enseignement doit être dispensé par des enseignantes et des enseignants *«titulaires d'un diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité gymnasiale ou des personnes au bénéfice d'une formation scientifique et pédagogique équivalente. Dans les disciplines où la qualification peut s'acquérir à l'université, le titre exigé est le master universitaire»*. Le règlement ne comporte pas d'autres dispositions sur le contenu des études à suivre ou sur les compétences spécifiques à l'exercice de la profession.

La reconnaissance des diplômes d'enseignement repose sur le concordat conclu par les cantons en 1993 ainsi que sur le règlement de reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité adopté en 1998 (cf. Ambühl, 2019, pp. 38 s.). Ce dernier sera remplacé dès le 1<sup>er</sup> janvier 2020 par le *règlement du 28 mars 2019 concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité*. Les conditions de reconnaissance incluent le fait d'avoir suivi des études universitaires dans la discipline qui *«tiennent également compte des exigences spécifiques à l'enseignement dans les écoles de maturité»* (CDIP, 1998, art. 3, al. 4; nou-

veau règlement adopté en 2019), ainsi qu'une formation professionnelle d'au moins 60 crédits. L'examen des demandes de reconnaissance et le contrôle périodique des conditions de reconnaissance incombent à une commission de reconnaissance instituée par le Comité de la CDIP (CDIP, 1998, art. 14). La décision d'accorder la reconnaissance d'un diplôme est du ressort du Comité de la CDIP (CDIP, 1998, art. 16).

«Etant donné le caractère essentiellement formel des conditions de reconnaissance [cf. point 4.9.6.] définies [dans le RRM/ORM], la condition qui joue évidemment un rôle de premier plan est celle qui prévoit que l'enseignement gymnasial doit être dispensé par des enseignantes et enseignants ayant obtenu le diplôme d'enseignement pour les écoles de maturité gymnasiale. En effet, en l'absence de critères de reconnaissance concrets portant sur le contenu de l'enseignement et des examens de maturité, la confiance en leur valeur repose sur celle que l'on peut avoir dans la qualité du corps enseignant» (Ambühl, 2019, p. 39, trad. libre).

Le règlement cité définit les exigences que doivent remplir les formateurs et formatrices d'enseignantes et enseignants exerçant dans les institutions de formation. Les conditions requises incluent un titre de haute école dans la discipline à enseigner ainsi que des connaissances en didactique des disciplines qui répondent aux exigences d'un auditoire de haute école. Les formateurs et formatrices en didactique des disciplines possèdent en outre soit un doctorat en didactique des disciplines, soit un diplôme d'enseignement doublé d'une expérience de l'enseignement de trois ans au minimum, de préférence dans les écoles de maturité (cf. CDIP, 1998, art. 8). Le projet intitulé *Développement des compétences scientifiques en didactique des disciplines 2017–2020* entend contribuer au développement tant structurel que conceptuel de la didactique disciplinaire en tant que discipline scientifique, afin d'en faire un élément central de la formation des enseignantes et enseignants. Le but est de «*permettre aux instituts de formation des enseignantes et enseignants de disposer à l'avenir d'une relève hautement qualifiée et expérimentée en didactique disciplinaire afin d'offrir aux futurs enseignantes et enseignants une formation étayée scientifiquement*». Financé par la Confédération et les cantons, ce projet est mené par les hautes écoles pédagogiques en coopération avec les universités et les hautes écoles spécialisées (swissuniversities, 2018a).

De manière générale, les enseignantes et enseignants interrogés dans le cadre d'EVAMAR I se sentaient bien préparés pour leur profession (cf. Ramseier et al., 2005, pp. 12 s.). Une enquête menée par la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES) donne un aperçu de l'état actuel de la formation des enseignantes et enseignants exerçant

au degré secondaire II (SSPES, 2016). Parmi les éléments jugés positifs, on peut notamment citer le master universitaire comme condition scientifique et le volume minimal de 60 crédits ECTS fixé pour la formation pédagogique et didactique.

Outre la formation initiale des enseignantes et enseignants, la formation continue de ces derniers revêt aussi une importance considérable pour le développement de la formation gymnasiale. Des formations continues spécifiques, didactiques et pédagogiques sont proposées par les institutions de formation (universités, hautes écoles pédagogiques). Des offres sont aussi développées par le Centre suisse de l'enseignement secondaire II (CES), à l'instar du projet *évaluation en commun* ou celui qui porte sur le suivi et l'évaluation des travaux de maturité (cf. CES, 2019).

## 5.8 Critères de réussite et examens de maturité

### 5.8.1 Critères de réussite des examens de maturité

Les examens de maturité se composent d'examens écrits dans au moins cinq disciplines de maturité (art. 14 RRM). Ils peuvent être complétés par des examens oraux. Les disciplines testées sont la langue première, une deuxième langue nationale ou une deuxième langue cantonale, les mathématiques, l'option spécifique de même qu'une autre discipline. Des notes sont en plus données dans les autres branches ainsi que pour le travail de maturité (art. 15 RRM). Le certificat est obtenu si pour l'ensemble des disciplines de maturité *«le double de la somme de tous les écarts vers le bas par rapport à la note 4 n'est pas supérieur à la somme simple de tous les écarts vers le haut par rapport à cette même note»* et si l'élève n'a pas plus de quatre notes inférieures à 4. La meilleure note est 6, la moins bonne est 1 (art. 16 RRM).

Eberle (2017) a comparé les critères de réussite de l'ORM de 1968/1972 avec ceux du RRM de 1995/2007. Il estime que les critères se sont durcis par rapport à 1968/1972 du fait que les notes insuffisantes doivent être doublement compensées quelle que soit la discipline concernée. Ce qui a en revanche été assoupli, c'est le fait que la note 1 soit autorisée, qu'il soit possible d'avoir davantage de «points négatifs» et que deux notes «faciles» aient été ajoutées (l'option complémentaire et le travail de maturité). Eberle conclut que sans études supplémentaires, il est difficile de déterminer si le durcissement des critères est compensé par les assouplissements apportés par le RRM 1995/2007 (Eberle, 2017, pp. 10 ss).

Eberle examine quatre variantes émises dans le but de remédier au niveau insuffisant des compétences de base en langue première et en mathématiques par le biais d'une modifica-

tion des critères de réussite: premièrement, un double coefficient des notes en langue première et en mathématiques (comme c'était déjà le cas pour certaines branches avant 1995); deuxièmement, la règle des 19 points (la somme des 5 notes les plus basses doit être de 19 points au moins); troisièmement, la règle des 8 points pour la langue première et les mathématiques; et, quatrièmement, la suppression de la possibilité de compenser des notes insuffisantes en langue première et en mathématiques. Il conclut que les suggestions 1, 3 et 4 ne permettraient pas de résoudre le problème, parce que les compétences transmises en langue première et en mathématiques ne sont pas uniquement des compétences de base. Quant à la variante 2, elle aurait pour effet de durcir de manière générale les critères de réussite dans toutes les disciplines. Selon lui, il est important, dans la discussion sur un possible durcissement des critères de réussite, que l'objectif soit clairement déclaré et que l'adéquation des éventuelles mesures à mettre en œuvre pour l'atteindre soit soigneusement analysée (Eberle, 2017, pp. 11 ss).

#### 5.8.2 Modalités des examens de maturité

Suivant les cantons, les examens de maturité sont placés sous la responsabilité d'une commission cantonale de maturité (dans 9 cantons), d'une commission des examens de maturité (9 cantons), d'une conférence réunissant les directeurs d'écoles (3 cantons), d'une commission cantonale des écoles de l'enseignement secondaire II (2 cantons), du département compétent (2 cantons) ou d'un conseil de l'éducation (1 canton). Les examens sont organisés par les différents établissements et mis en œuvre par les enseignantes et enseignants des différentes disciplines, en collaboration avec des experts externes. Ceux-ci sont choisis par les écoles ou proposés par la commission cantonale de maturité. Ils supervisent la préparation des examens ainsi que la correction des épreuves et la notation proposée par les enseignantes et enseignants. Les notes sont fixées par les enseignants, de concert avec les experts, qui veillent à ce que les évaluations des performances soient comparables (cf. commission cantonale de maturité du canton de Berne, 2014, commission des examens de maturité du canton d'Argovie, 2018).

Le projet EVAMAR II a permis d'analyser les examens de maturité dans les disciplines que sont la langue première, les mathématiques et la biologie. Les résultats montrent que les examens de maturité présentent une diversité et un éventail thématique considérables. Le niveau d'exigences en langue première est généralement élevé. En mathématiques, on observe de grandes différences d'exigences, *«tant entre les examens de mathématiques comme discipline fondamentale et les examens de l'option spécifique [mathématiques] qu'entre les examens de (...) discipline fondamentale pratiqués par les diverses écoles»*

(Eberle et al., 2008, p. 266). En biologie, la part de tâches de transfert est élevée, ce qui est réjouissant (cf. Eberle et al., 2008, pp. 248, 261, 274).

Un projet d'évaluation en commun est mené depuis plusieurs années sous l'influence de la CDIP (cf. point 5.10.1). Il porte autant sur les examens de maturité que sur la culture de l'apprentissage et de l'évaluation. Des examens de maturité harmonisés ont été introduits dans plusieurs cantons. La liste établie par le Centre suisse de l'enseignement secondaire II (CES) recense les lignes directrices établies par onze cantons (cf. CES, 2018). Du point de vue du contenu, il s'agit par exemple de fixer les contenus et les exigences des examens, de formuler les consignes des épreuves ou d'élaborer les critères de correction (cf. Mero, 2014, p. 6).

### 5.8.3 Conclusion et questions

Les notes comptant pour l'obtention de la maturité peuvent toutes contribuer à compenser des notes insuffisantes. Sans études supplémentaires, il n'est toutefois pas possible d'établir une comparaison complète entre les anciens critères de réussite et ceux de 1995/2007. Si l'on veut modifier les critères de réussite, il convient de clarifier les objectifs et les effets visés. Les examens de maturité sont généralement exigeants, mais on observe parfois de grandes différences. Les questions qui en résultent sont les suivantes:

- a. Quels sont les objectifs et les effets visés en cas de modification des critères de réussite?
- b. Dans quelle mesure les modalités des examens de maturité (formes d'examens, experts) correspondent-elles aux exigences systémiques d'une maturité gymnasiale (par ex. en termes de comparabilité)?

## 5.9 Aptitude aux études supérieures

*«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»* (Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 59). Les titulaires d'une maturité gymnasiale ne sont cependant pas tous parfaitement aptes à entreprendre des études supérieures. En 2012, environ 20 % des notes obtenues en mathématiques et en deuxième langue étaient par

exemple insuffisantes (cf. CSRE, 2018, pp. 152 s.). D'après le CSRE (2018, p. 154), *«l'analyse des données EVAMAR II [réalisée par Oepke & Eberle en 2014] concernant le canton de Zurich a montré que la moyenne de maturité est l'un des meilleurs [indicateurs de] la réussite [des] études supérieures»*.

L'une des raisons qui expliquent les différences relevées est liée aux groupes d'options spécifiques. *«Les différences de niveau observées selon les groupes d'option spécifique sont parfois considérables. Elles apparaissent non seulement dans les tests d'EVAMAR II mais aussi, avec moins d'amplitude, dans les notes de maturité, qui sont attribuées par les écoles elles-mêmes»* (Eberle et al., 2008, p. 391). Dans les nouvelles options spécifiques (PPP, AV, musique), il arrive que plus de 50 % des gymnasiennes et gymnasiens obtiennent une note insuffisante à l'épreuve écrite de maturité en mathématiques. Cela s'explique peut-être déjà par le choix de l'option spécifique, qui influe différemment sur la dynamique d'interaction entre enseignement, apprentissage et évaluation se développant au sein d'une classe tout au long de la formation gymnasiale. Une suppression des possibilités de compenser les notes insuffisantes dans les compétences disciplinaires de base pertinentes pour les études pourrait avoir *«un effet de guidage des efforts d'apprentissage tout au long de la formation gymnasiale»* (cf. Eberle et al., 2008, p. 391).

*«L'hypothèse que des taux de maturité élevés s'accompagnent de résultats plutôt moins bons a été corroborée non seulement par les tests mais, en grande partie aussi, 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). Eberle et Brüggengbrock concluent que *«[il règne, du moins] depuis la publication de ces résultats (...) un large consensus sur la nécessité de maintenir un (...) taux de maturités [bas] et [de mener] une discussion politique sur les différences entre cantons»* (Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 72).

#### 5.9.1 Conclusion et questions

La maturité gymnasiale remplit bien sa mission de développement de l'aptitude générale aux études supérieures. Néanmoins, certains gymnasiens et gymnasiennes n'obtiennent pas des notes suffisantes aux examens écrits de maturité, notamment en mathématiques et dans la

deuxième langue. Se pose donc la question du niveau de formation, mais aussi celle des taux de maturités et par conséquent celle du nombre de titulaires d'une maturité gymnasiale (Criblez, 2014; Eberle & Brügggenbrock, 2013, p. 99). Les questions qui en découlent sont les suivantes:

- a. Pourquoi les notes obtenues aux examens écrits de maturité sont-elles insuffisantes pour un nombre relativement élevé de gymnasiennes et gymnasiens, notamment en mathématiques? Quelles sont les implications pour l'objectif de formation qui vise une aptitude générale aux études supérieures?
- b. Comment peut-on procéder avec les différents taux de maturités et avec leurs causes (par ex. différences entre les procédures d'admission)?
- c. Quel est le rapport entre les directives-cadres pour les examens de maturité et le plan d'études cadre?

## 5.10 Transition entre les degrés d'enseignement

### 5.10.1 Transition secondaire I – secondaire II

Les conditions d'admission au gymnase présentent des différences considérables. On peut distinguer trois types de procédures cantonales en matière d'admission. Dans le premier type, la passation d'un examen détermine l'admission au gymnase (dix cantons), les branches testées sont la langue première, la deuxième langue nationale et les mathématiques. Dans le deuxième type, les notes obtenues au secondaire I sont déterminantes (seize cantons). Dans le troisième type, la décision est prise sur d'autres bases (avis des enseignants, des parents). La procédure la plus fréquente est la combinaison des notes et d'une autre méthode (cf. Eberle & Brügggenbrock, 2013, pp. 40 s.; CSRE, 2018, p. 145).

*«Aucune corrélation [directe] ne peut être établie entre les conditions d'admission et le taux de maturités, bien que les cantons romands et le Tessin, où ce sont les écoles [de provenance] qui décident du passage au gymnase, affichent souvent des taux plus élevés [de maturités] que les cantons alémaniques [...]»* (cf. CSRE, 2018, p. 147). Un lien indirect peut toutefois être établi: *«Aucun des neuf cantons qui affichent un taux supérieur à 20 % n'exige un examen [dans ses conditions d'admission] au gymnase»* (Eberle & Brügggenbrock, 2013, p. 41).

Les connaissances préalables des élèves varient selon la procédure d'admission. Dans les cantons exigeant un examen pour l'admission, les élèves sont moins de 5 % à avoir un faible niveau de compétences en langue première comme en mathématiques, tandis que dans les cantons sans examen, ils sont plus de 25 % dans cette situation. Un autre indice pointant

vers des inégalités dans les décisions d'admission a été donné par une étude ayant comparé des valeurs de quotient intellectuel (QI). L'hypothèse formulée au départ prévoyait qu'avec un taux de maturité de 20 %, on devait retrouver au gymnase les 20 % des élèves les plus intelligents. Le QI des élèves entrant au gymnase aurait donc, théoriquement, dû se situer aux alentours de 113 points. Or 30 à 50 % des gymnasiens testés ont obtenu un score inférieur à 113 points (cf. CSRE, 2018, pp. 149 s.).

Près d'un cinquième des gymnasiennes et gymnasiens redoublent au moins une fois. Même si les redoublements et les abandons définitifs sont principalement liés à des facteurs de motivation, *«les données de la cohorte PISA 2012 (SEATS) permettent d'affirmer qu'une part significative des redoublements et des abandons définitifs en première année du gymnase aurait pu être évitée si l'on avait tenu compte d'informations semblables aux mesures de compétences PISA dans la décision d'admettre les élèves au gymnase»* (Wolter & Zumbühl 2017, cités dans: CSRE, 2018, p. 159).

#### 5.10.2 Transition gymnase – université

Au plus tard deux ans après l'obtention de la maturité, 95 % des titulaires d'une maturité gymnasiale sont entrés dans une haute école. Trois quarts d'entre eux entament des études dans une haute école universitaire (10 % dans une haute école spécialisée et 8 % dans une haute école pédagogique) (cf. CSRE, 2018, p. 186). Depuis le milieu des années 90, le taux de passages immédiats vers une haute école universitaire a diminué, passant de près de 60 à 40 %, mais le nombre d'entrées après une année a augmenté quasiment dans la même proportion. Le raccourcissement du cursus menant à la maturité dans nombre de cantons a ainsi été compensé par un report du début des études (cf. CSRE, 2018, p. 156 s.).

L'option spécifique suivie au gymnase est fortement corrélée à la filière d'études choisie ultérieurement (cf. CSRE, 2014). *«On ne peut toutefois pas dire avec certitude si cette continuité exprime des préférences qui s'étaient déjà manifestées au moment de choisir l'option spécifique ou si les [titulaires d'une maturité gymnasiale] réalisent, au moment d'entrer à l'université, que leur option spécifique ne leur confère pas les mêmes chances de réussite dans toutes les filières d'études»* (cf. CSRE, 2018, p. 155). Le choix de l'option spécifique s'avère aussi déterminant pour la décision d'entamer ou non des études à l'université. Parmi les gymnasiennes et gymnasiens ayant obtenu la maturité en 2014, ils étaient en 2016 presque 40 % en option spécifique PPP et arts à n'avoir pas encore entamé d'études supérieures, tandis que ce pourcentage était d'à peine peu plus de 15 % dans les branches MINT (cf. CSRE, 2018, p. 155).

Quelques hautes écoles universitaires ont transformé la première année d'études en phase d'introduction aux études (cf. swissuniversities, 2018b; cf. EPFL, 2019). Le but des deux premiers semestres est de permettre aux étudiantes et étudiants «d'acquérir les stratégies d'apprentissage et de travail nécessaires ainsi que les bases disciplinaires indispensables à la réussite des études. En même temps, la première année permet aussi un alignement entre les exigences de l'université et les attentes des étudiants» (Université de Saint-Gall, 2018, trad. libre). Ces derniers doivent pouvoir déterminer si les études leur conviennent, et l'université, vérifier si les étudiants satisfont à ses exigences (cf. Stöcklin, 2014, p. 10).

Eberle (2018b) parvient à la conclusion que les transitions imparfaites observées entre le gymnase et l'université parlent en faveur d'une plus grande spécialisation disciplinaire au gymnase, dans le sens d'une préparation à entrer dans une certaine faculté, plutôt que d'une préparation générale aux études de niveau haute école. La recommandation n° 3 de la CDIP (cf. point 5.1.1) doit permettre de renforcer systématiquement les échanges entre le gymnase et l'université, et donc d'améliorer la cohérence entre ces degrés (cf. par ex. pour le canton de Berne: Battaglia et al., 2017, p. 32 s.).

#### 5.10.3 Réussite des études et du parcours professionnel

Le taux de réussite des études est un indicateur d'efficience. Les données accessibles sont celles collectées au niveau des cantons, mais pas des différents gymnases. A l'échelle suisse, *«dans la filière bachelor, en moyenne 76 % des étudiantes et étudiants obtiennent un diplôme universitaire jusqu'à huit années après avoir entamé les études. [...] En ajoutant les diplômes des hautes écoles pédagogiques et des hautes écoles spécialisées à ceux des hautes écoles universitaires, le taux de réussite aux études augmente pour atteindre 84 % en moyenne»* (cf. CSRE, 2018, pp. 213 s.). Les écarts entre les domaines d'études sont toutefois importants. Devant la proportion relativement élevée d'étudiants universitaires qui n'obtiennent pas de diplôme, la Confédération et les cantons se sont fixé comme objectif commun de réduire le taux d'abandon des études. La recommandation n° 4 de la CDIP relative à l'orientation universitaire et de carrière va dans le même sens (cf. point 5.12.1).

Différents facteurs influencent la probabilité de poursuivre ses études. *«En Suisse, il s'avère également que les étudiantes et étudiants ayant obtenu de bonnes notes à la maturité ont une plus grande probabilité que ceux affichant des notes plus mauvaises de demeurer dans le premier domaine d'étude choisi»* (CSRE, 2018, p. 214). Les données disponibles ne permettent pas de savoir à quels facteurs peut être attribuée l'influence des notes de maturité. *«Il est néanmoins possible de montrer que les performances expliquent en partie la corrélation entre notes de maturité et parcours d'études. Tout d'abord les étudiantes et étudiants*

*ayant obtenu de meilleures notes à la maturité engrangent davantage de points ECTS. Ensuite, ceux qui obtiennent un grand nombre de points ECTS sont moins susceptibles de changer de domaine d'études, de passer dans une haute école d'un autre type ou d'abandonner le système des hautes écoles» (cf. CSRE, 2018, p. 215).*

Oepke (2017) a étudié le rapport entre l'option spécifique choisie et les performances des étudiantes et étudiants. Trois ans et demi après l'obtention de la maturité, ils étaient 33,7 % à avoir étudié une matière proche de l'option spécifique suivie au gymnase. A noter que les personnes ayant suivi une option spécifique PAM, BIC, économie et droit ou PPP choisissent plus fréquemment des branches proches de leur OS (cf. Oepke, 2017, p. 470). «On a constaté que les personnes qui étudient des disciplines au contenu proche de l'option spécifique suivie ne réalisent pas, en moyenne, de meilleures performances que celles qui ont opté pour des études éloignées de leur OS» (Oepke, 2017, p. 461, trad. libre). Ce résultat plaide en faveur d'une admission sans restriction aux hautes écoles universitaires. Visiblement, pour certains domaines d'études, le choix se prépare toutefois déjà plus en amont. «Cette constatation fait apparaître la nécessité, si l'on veut soutenir la volonté politique de renforcer la fréquentation des filières d'études MINT, d'intervenir avant même que soit venu le moment de choisir une OS, afin de susciter l'intérêt des élèves pour les branches MINT» (Oepke, 2017, p. 473, trad. libre). Cela semble suggérer que le choix de l'OS devrait se faire au cours de la formation gymnasiale, et non pas avant (cf. point 5.2.3). Les résultats obtenus indiquent également que «le panel des branches obligatoires est tel qu'il permet d'assurer une large 'formation générale', comme le demande l'art. 5 RRM, et, partant, le développement de l'aptitude générale aux études supérieures – du moins pour les élèves qui parviennent à terminer leurs études» (Oepke, 2017, p. 475, trad. libre).

#### 5.10.4 Conclusion et questions

Les procédures d'admission et les conditions requises pour entrer au gymnase varient considérablement d'un canton à l'autre. L'égalité des chances n'est pas garantie à l'entrée dans la filière gymnasiale. Le choix de l'option spécifique (OS) influe de manière significative sur la probabilité d'entamer des études. Le fait d'avoir choisi une option spécifique proche du domaine d'études n'accroît pas significativement les chances de réussite. La plupart des titulaires d'une maturité gymnasiale sont inscrits dans une haute école au plus tard deux ans après l'obtention de la maturité; plus de la moitié le font après une année intermédiaire. Les questions de suivi qui se posent sont les suivantes:

- a. Comment peut-on réduire l'inégalité des chances dans la formation?
- b. Quelle est la procédure qui permet le mieux d'orienter les élèves vers les filières de formation correspondant à leur niveau?

- c. Comment peut-on améliorer la transition gymnase – université (cf. recommandation n° 3 de la CDIP, point 5.12.1)?
- d. Est-il nécessaire de réaliser des études plus ciblées sur les raisons à l'origine des abandons définitifs?

## 5.11 Structures et institutions

### 5.11.1 Durée de la formation gymnasiale

D'après le concordat HarmoS, le passage dans les écoles de maturité gymnasiale s'effectue en règle générale après la 10<sup>e</sup> année (cf. CDIP, 2007, art. 6; cf. aussi point 3.3.1). Selon l'art. 6 RRM, durant les quatre dernières années de la formation menant à la maturité gymnasiale, 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 pré-gymnasial»* (cf. art. 6, al. 2, RRM). Dans certains cantons, l'école de maturité proprement dite dure seulement trois ans (Vaud, Neuchâtel, Jura et les gymnases francophones du canton de Berne) (cf. Eberle & Brüggengrock, 2013, p. 42). Le cursus long dure six ans, dont deux années de pré-gymnase. Le cursus long est mis en œuvre à Zurich, en Suisse centrale et orientale (cf. CSRE, 2018, p. 146). En comparaison européenne, les élèves suisses sont orientés relativement tôt, dans le cas du cursus de longue durée, vers le cycle gymnasial (cf. Eberle & Brüggengrock, 2013, p. 20 ss).

Le rapport EVAMAR II constate que les élèves ayant suivi un cursus de quatre ans au moins dans un gymnase obtiennent en majorité de meilleurs résultats que les élèves scolarisés dans une structure où la première année s'effectue dans une classe «gymnasiale» de l'école secondaire (cf. Eberle et al., 2008, p. 20). Les auteurs suggèrent de ce fait de maintenir le gymnase en quatre ans (Eberle et al., 2008, p. 390). En 2012, la CDIP a décidé d'examiner la possibilité d'harmoniser la durée de la formation gymnasiale sur l'ensemble du pays, mais elle a décidé de traiter ce sous-projet 5 en seconde priorité et n'a pas poursuivi ses travaux (cf. CDIP, 2012, p. 3, CDIP 2016b). Parmi les autres éléments structurels importants, on trouve les durées d'enseignement. Le temps d'enseignement annuel maximal autorisé (indépendamment de la durée du cursus gymnasial) varie de près d'un sixième d'un canton à l'autre (cf. Hartmann, 2018, pp. 4-6).

### 5.11.2 Le système scolaire et les différents établissements

En 2017/2018, la Suisse comptait 128 institutions de formation proposant un programme de «maturité gymnasiale», pour un total de 65 789 élèves. Le nombre moyen d'élèves par gymnase était de 514, la médiane de 493. Le tableau suivant présente la répartition en fonction de la taille des établissements:

| Nombre d'élèves | Nombre d'institutions de formation | Nombre total d'élèves |
|-----------------|------------------------------------|-----------------------|
| inférieur à 400 | 52                                 | 12 790                |
| 400 – 800       | 57                                 | 35 058                |
| supérieur à 800 | 19                                 | 17 941                |
| total           | 128                                | 65 789                |

Illustration 2 Nombre de gymnases publics (maturité gymnasiale) et d'élèves en fonction de la taille de l'établissement durant l'année scolaire 2017/2018 (OFS – statistique des institutions de formation [SBI], statistique des élèves et des étudiants [SDL], état: 28.02.2019)

Dans ce domaine, les cantons jouent un rôle central. «*Le facteur le plus important pour l'organisation des gymnases, c'est le canton*» (Eberle & Brüggenbrock, 2013, p. 51). Quelles sont leurs stratégies? On peut distinguer trois types de stratégies appliquées par les cantons pour le pilotage de la mise en œuvre du RRM: 1. la mise en œuvre est en grande partie laissée aux écoles (10 cantons), 2. la mise en œuvre a été coordonnée par le canton (10 cantons) ou 3. la mise en œuvre a été pilotée par le canton (5 cantons) (1 canton n'a pas donné réponse). La manière dont les stratégies de mise en œuvre sont évaluées par les écoles est assez variable; on ne peut pas établir de lien entre les stratégies cantonales de mise en œuvre et l'évaluation qui en est faite par les établissements. L'impact de la réforme est cependant jugé un peu plus négatif dans le premier cas, notamment en ce qui concerne les répercussions pour le corps enseignant (cf. EVAMAR I, 2005, p. 270 ss).

Bonati (2017) a analysé la répartition du pouvoir décisionnel en matière de programme d'enseignement entre les cantons et les écoles. Il opère une distinction entre trois types de réglementation du programme: premièrement, le type *plan d'études cantonal sans plans d'études propres aux écoles* (12 cantons, dont 4 cantons comptant un seul gymnase), deuxièmement, le type *plan d'études cantonal avec des plans d'études variables pour les écoles* (5 cantons) et, troisièmement, le type *plan d'études propre à chaque école* (9 cantons, dont 4 ne comptant qu'un seul gymnase public). Bonati (2017) conclut que les plans d'études sont plus homogènes quand le canton exerce une action de coordination sur l'élaboration des plans d'études, et que cette contribution a des effets avantageux sur la comparabilité des exigences appliquées à la maturité. Les pertes en termes d'autonomie et de liberté d'enseignement devraient être atténuées par une densité de réglementation moyenne des plans d'études et l'attribution d'un nombre global de leçons, dans le sens d'une marge de manœuvre laissée aux écoles (cf. Bonati, 2017, pp. 47-54).

L'importance de la liberté accordée aux écoles est rappelée à maintes reprises: *«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»* (Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 16). C'est la raison pour laquelle la Plateforme Gymnase (PGYM) a recommandé aux cantons de *«conférer aux gymnases en général, par le biais de mandats de prestations cantonaux et pluriannuels avec un budget global [y] 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»* (Plate-forme Gymnase, 2008, p. 74, citée dans: Eberle & Brüggengbrock, 2013, p. 69).

### 5.11.3 Gestion et organisation des écoles

Tout comme pour les formes d'enseignement et d'apprentissage ou les concepts pédagogiques appliqués, il n'existe pas non plus de réglementation à l'échelle suisse pour la gestion et l'organisation des écoles de maturité. Toutefois, comme il s'agit d'un élément important du système scolaire, les sous-chapitres suivants présentent brièvement quelques aspects relatifs à cet aspect. La direction d'école est généralement responsable de la conclusion de la convention de prestations avec l'instance supérieure, des décisions d'admission, de promotion et des décisions disciplinaires, de l'engagement du corps enseignant, de la gestion de la qualité de même que de la représentation de l'école vis-à-vis de l'extérieur (cf. *ordonnance sur les écoles moyennes* du canton de Berne, art. 38).

Le projet EVAMAR I s'est intéressé à la conduite stratégique assumée par les directions d'école. Un pourcentage de 80 % des membres de direction interrogés estimait qu'il était très important de veiller à avoir une approche stratégique au sein de la direction de l'établissement. Mais plus de la moitié d'entre eux ont répondu ne pouvoir que partiellement, voire pas du tout, satisfaire à cette exigence. Les causes citées pour expliquer cette dichotomie portaient avant tout sur la charge administrative élevée liée à leur fonction et sur des compétences décisionnelles trop faibles. Les ressources dont disposent les directions d'école sont très différentes selon les établissements (pourcentage de poste: entre 10 et 95 % pour 100 élèves) (cf. Ramseier et al., 2005, pp. 276 ss).

Les structures de direction dans les gymnases se caractérisent par des hiérarchies horizontales. Le directeur ou la directrice et les membres de la direction sont la plupart du temps les supérieurs directs des enseignantes et enseignants, ce qui signifie qu'ils sont amenés à diriger un grand nombre de personnes, même dans les établissements de moindre taille. Les fonctions de directeur ou directrice d'établissement sont souvent exercées en parallèle d'un

pourcentage d'enseignement. Ces facteurs peuvent représenter un grand défi pour la gestion et le développement du personnel, pour lesquels il ne reste que peu de ressources (cf. sur ce sujet Ramseier et al., 2005, p. 296).

Meylan constatait déjà en 1996 que «diriger une école présuppose aujourd'hui des connaissances qui doivent être acquises dans des filières de formation spéciales» (Meylan, 1996, p. 39, trad. libre). La formation que propose l'Université de Saint-Gall depuis vingt ans est la seule à être spécifiquement conçue pour le degré secondaire II, et elle affiche régulièrement des effectifs complets. Le canton de Berne met l'accent sur le développement du personnel des directions d'établissement en particulier, dans le but notamment d'accroître la proportion de femmes actives dans les directions d'école (Battaglia et al., 2017, pp. 37 ss).

#### 5.11.4 Culture et climat scolaires

La culture et le climat scolaires ne sont pas réglementés au niveau national, mais ils constituent un élément important du système. «Nous appelons *culture* les valeurs, postulats et normes (codes de conduite acceptés par tous) qui se sont développés sur une certaine période et qui sont partagés par les personnes formant une organisation» (Capaul & Seitz, 2011, p. 215, trad. libre). La culture scolaire s'exprime dans la communication entre le corps enseignant et la direction, dans la manière de se comporter et dans les documents internes à l'établissement. Elle exerce une grande influence sur la capacité de performance de l'école. Parmi les facteurs importants pour une bonne culture scolaire, on peut citer la manière d'être des enseignantes et enseignants, le charisme de la direction et des règles claires, acceptées par toutes les personnes concernées (cf. Capaul & Seitz, 2011, pp. 215-229). Bonati (2017) constate que «les compétences transversales sont plus étroitement liées à la culture scolaire locale [qu'aux contenus et objectifs de formation disciplinaires]». Il estime donc que «l'introduction de programmes intégraux d'encouragement des compétences présuppose l'élaboration d'une conception commune de la formation et des valeurs, ainsi qu'une réflexion sur les traditions en place dans l'établissement» (p. 80, trad. libre).

Le climat scolaire correspond au degré de satisfaction des personnes qui évoluent dans un établissement. Les facteurs d'influence sont le comportement du corps enseignant (identification, motivation, appartenance, travail en équipe) ainsi que le comportement de la direction d'établissement (confiance, qualité de l'école, engagement, compétences sociales) (cf. Capaul & Seitz, 2011, pp. 230-232). «Les écoles où le climat scolaire est empreint d'ouverture, de confiance mutuelle et d'engagement de la part des enseignantes et enseignants affichent généralement des valeurs plus élevées en termes d'efficacité globale et de performances d'apprentissage» (Capaul & Seitz, 2011, p. 232, trad. libre).

#### 5.11.5 Ressources

Les dépenses publiques engagées pour les écoles de formation générale (maturité gymnasiale, maturité professionnelle, maturité spécialisée et écoles de culture générale) s'élevaient en 2016 à un montant total de 2 345 milliards de francs (dont 2 341 milliards à la charge des cantons). La part des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation et à la formation était de 6,3 %, après avoir culminé à 8,4 % en 2000 (OFS, 2018b). Les dépenses annuelles par élève pour le corps enseignant et le personnel de la filière générale du secondaire II varient considérablement d'un canton à l'autre et oscillent entre moins de 15 000 francs (Tessin) et 25 000 francs (Zoug) (cf. CSRE, 2018, p. 158). Par manque de données, il n'est pas possible de comparer l'évolution des dépenses pour le cursus gymnasial avec celles des autres voies de formation et celle des dépenses totales pour le domaine de l'éducation et de la formation.

#### 5.11.6 Assurance et développement de la qualité

Le modèle *Q2E-Basisinstrument zur Schulevaluation*, utilisé dans bon nombre d'écoles du degré secondaire II, fonctionne avec quatre domaines de qualité (qualités à l'entrée du système, qualités des processus liés à l'école et à l'enseignement, qualités à la sortie du système et liées aux résultats) et douze dimensions de qualité en tout. Une autre dimension, l'évaluation et le développement de la qualité, constitue l'outil de réflexion de la gestion de la qualité (cf. Landwehr & Steiner, 2007). L'assurance et le développement de la qualité interviennent à différents niveaux: corps enseignant, directions d'école, cantons, CDIP, CSM et DEFR (SEFRI).

Les enseignantes et enseignants sont les plus compétents pour définir et évaluer la qualité de l'enseignement; ils doivent donc participer de près au processus de gestion de la qualité (cf. Capaul & Seitz, 2011, p. 593). Dans le modèle Q2E, le domaine d'action qui concerne le plus directement le corps enseignant – parmi les six identifiés en lien avec la gestion de la qualité – est celui des feedbacks individuels et du développement de la qualité au niveau personnel. Les directions d'établissements sont responsables de la gestion de la qualité de l'école dans le cadre défini par les bases légales applicables (cf. Capaul & Seitz 2011, pp. 545-596; Landwehr & Steiner, 2007).

La qualité de la formation gymnasiale dépend aussi des dispositions fixées à un niveau supérieur (par ex. plan d'études). C'est là qu'interviennent les organes cantonaux compétents en la matière: ils assument leur responsabilité par l'intermédiaire notamment de conventions de prestations ou d'entretiens réguliers organisés à des fins de contrôle et de gestion. Les entretiens se basent sur les objectifs fixés, les comptes rendus des écoles

et les résultats d'évaluations externes (cf. Battaglia et al., 2017, pp. 35 s.). Au niveau cantonal les commissions (par ex. commission des examens de maturité) remplissent également des fonctions importantes dans le domaine de l'assurance qualité (cf. point 5.8.2).

Depuis 2004, l'Institut pour l'évaluation externe des écoles du degré secondaire II (IPES) mène des évaluations externes sur mandat des cantons et des écoles. Ces évaluations externes portent sur la gestion de la qualité ainsi que sur des thèmes choisis par la direction de l'école. Durant l'année scolaire 2016/2017, 17 évaluations d'écoles ont été réalisées, dont 10 dans des gymnases. Depuis l'engagement en 2018 d'une personne responsable de la Suisse romande, la présence de l'institut dans cette région s'est renforcée. Selon l'IPES, les retours reçus des directions d'école sont généralement positifs: 80 % des écoles évaluées en 2016/2017 étaient satisfaites, et 20 % plutôt satisfaites (taux de réponse de 88 %) (cf. IPES, 2018). Le Centre suisse de l'enseignement secondaire II (CES) travaille en collaboration avec l'IPES afin de mettre à profit les résultats issus des évaluations d'établissement pour le développement de la qualité au niveau national et de soutenir sa mise en œuvre (cf. CDIP, 2016c, p. 5).

La Commission suisse de maturité (CSM) vérifie le respect des conditions de reconnaissance par les cantons ou les écoles et soumet ensuite au Comité de la CDIP et au chef du DEFR des propositions concernant la reconnaissance de certificats de maturité. Jusqu'à présent, une disposition de la convention administrative conclue en 1995 n'a été que peu prise en compte et n'a pas été appliquée par la CSM: l'art. 3, al. 2 prévoit en effet que la CSM s'assure également que les écoles reconnues respectent les conditions posées à la reconnaissance. Il faudrait entreprendre de réaliser cette tâche, en mettant l'accent sur le dialogue entre les cantons et la CSM. Étant donné que le respect de l'art. 5 RRM (*Objectif des études*) fait aussi partie des conditions de reconnaissance, la vérification des conditions de reconnaissance «offre bon nombre de points de discussion pour mener un dialogue substantiel visant un développement de la qualité axé sur les objectifs de la maturité» (Ambühl, 2019, p. 38, trad. libre).

#### 5.11.7 Conclusion et questions

Les structures du paysage gymnasial sont multiples et varient passablement (taille des établissements, durée des filières gymnasiales, stratégies des cantons, directions d'école, ressources). Les cantons jouent un rôle central dans ce domaine. Selon le canton, les écoles disposent d'une marge de manœuvre plus ou moins grande. L'assurance de la qualité se déroule à différents niveaux et fait intervenir divers organes. Les questions qui se posent sont les suivantes:

- a. La dérogation prévue à l'art. 6, al. 2, RRM concernant la formation gymnasiale en trois ans doit-elle être maintenue ou adaptée dans le sens d'une harmonisation telle que définie par l'art. 62, al. 4, Cst.?
- b. Les compétences, les instruments et les moyens financiers à la disposition des directions d'établissement correspondent-ils à ce qui est attendu et exigé?
- c. L'assurance de la qualité au niveau du système, c'est-à-dire la vérification des prescriptions et de leur mise en œuvre, est-elle suffisante?
- d. La qualité attendue est-elle suffisamment définie?
- e. Comment se déroule la coopération entre les niveaux concernés?

## 5.12 Projets en cours

### 5.12.1 Projets actuellement menés par la CDIP et la Confédération

Le 17 mars 2016, l'Assemblée plénière de la CDIP a adopté des recommandations relatives à la garantie à long terme de l'accès sans examen aux hautes écoles avec une maturité gymnasiale. Ces recommandations s'inscrivent dans la continuité des projets d'évaluation, notamment EVAMAR II, et de leurs conclusions (cf. point 3.2). Elles sont actuellement mises en œuvre dans les cantons. Ces recommandations et leur mise en œuvre sont présentées dans les sections suivantes.

La recommandation n° 1 porte sur les compétences de base, en mathématiques et en langue première, qui sont constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures. Les cantons doivent garantir, au moyen de directives-cadres appropriées, que les gymnasiennes et gymnasiens acquièrent, au travers de l'apport de leur école et de leurs enseignantes et enseignants, les compétences disciplinaires de base constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures. En 2016, une annexe a été ajoutée à cet effet au plan d'études cadre (cf. CDIP, 2016b). La partie C du sous-projet 1 visait l'élaboration de concepts didactiques portant sur les possibilités de promouvoir, de manière durable et à large échelle, les compétences disciplinaires de base requises pour les études (cf. Eberle et al., 2015b, pp. 82 ss, pp. 153 ss; cf. aussi Rüede & Staub, 2019). Chaque canton définit de quelle manière les compétences disciplinaires de base sont mises en œuvre dans le plan d'études de même que dans l'enseignement.

La recommandation n° 2 consiste, en vue de l'évaluation commune, à «*émettre des directives-cadres visant à une meilleure comparabilité des niveaux d'exigence et incitant aux échanges pédagogiques déjà avant les examens*» (CDIP, 2016b). Le Centre suisse de l'enseignement secondaire II (CES) soutient les échanges entre les cantons et entre les écoles, et répertorie les directives existantes ainsi que les pratiques développées par une

approche *bottom up*, pour autant qu'il en ait connaissance. «C'est surtout dans le cadre de l'harmonisation des examens de maturité que des mesures concrètes sont prises dans la plupart des cantons pour mettre en œuvre les recommandations de la CDIP. Des directives portant spécialement sur la maturité ont été formulées, tout comme des recommandations cantonales relatives à l'évaluation commune de manière générale. Des projets locaux de développement scolaire et diverses formes de mise en œuvre au sein des groupes de disciplines ont été lancés. En Suisse romande, aucun canton à l'exception de celui de Fribourg ne dispose de directives à l'échelon cantonal sur l'évaluation commune de manière générale, mais cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de projets réalisés à l'échelle des établissements. [...] Les offres de formation continue concernant l'évaluation commune sont encore peu nombreuses. L'IFE (de l'Université de Zurich) propose sur demande une formation continue en didactique générale. Dans le canton du Tessin, cette thématique fait actuellement l'objet d'un module d'approfondissement à la SUPSI en italien et en mathématiques. Le CES encourage la mise en place de telles offres et leur donne une visibilité» (Schumacher, 2019, trad. libre). Il convient de souligner le rôle important joué par les cantons, les écoles et le corps enseignant dans la mise en œuvre de cette recommandation (cf. point 5.12.2). Il s'agit de développer la culture de l'apprentissage et de l'évaluation et de promouvoir aussi une culture d'échanges pédagogiques (cf. point 5.5).

La recommandation n° 3 a pour objectif l'amélioration des échanges entre les gymnases et les universités. La CDIP et swissuniversities prévoient de signer une déclaration d'engagement à cet effet. L'enjeu est de favoriser la collaboration entre les gymnases et les universités ainsi que les hautes écoles pédagogiques à l'échelle cantonale et régionale, et d'assumer une responsabilité commune en vue de soutenir le passage du gymnase aux hautes écoles et la réussite des études au niveau tertiaire. Un rôle important est également joué par la Commission Gymnase-Université (cf. CGU, 2019; point 3.2). La déclaration d'engagement entend promouvoir la collaboration des cantons avec les différentes hautes écoles.

La recommandation n° 4 concerne le domaine de l'orientation universitaire et de carrière (cf. point 5.10.2). Le but est de soutenir le choix des études au niveau individuel, de limiter les changements de filières d'études et de réduire le taux d'abandon dans les hautes écoles universitaires (cf. CDIP, 2016b). Le suivi de la mise en œuvre se déroule en quatre étapes. La première a consisté à mener une enquête en ligne auprès des cantons en avril 2018. Les questions portaient sur l'existence de lignes directrices générales au niveau du canton, sur la définition d'objectifs et leur vérification, sur le travail réalisé avec les partenaires de même que sur les prescriptions et les attentes des cantons en matière de concepts scolaires. Une première liste de recommandations a été établie sur la base des données recueillies.

En mars 2019, la deuxième étape prend la forme d'une enquête menée auprès des écoles, et la troisième étape est assurée par l'Institut pour l'évaluation externe des écoles du degré secondaire II (IPES), qui mène une enquête standardisée auprès des élèves. La remise du rapport est prévue pour juin 2019 (cf. Caligiuri, 2019).

Outre des recommandations, la CDIP a aussi la possibilité d'adopter des stratégies pour favoriser certains développements. D'après la stratégie des langues pour le secondaire II adoptée par la CDIP en 2013, il s'agit de définir dans les plans d'études le niveau d'entrée et le niveau visé, en prenant pour référence le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ainsi que le Portfolio européen des langues (PEL). Un accent particulier est mis sur le plurilinguisme et la promotion des compétences linguistiques, ainsi que sur la promotion de la formation initiale et continue du corps enseignant (notamment en didactique intégrée des langues) (cf. CDIP, 2013). L'objectif est de développer ainsi l'enseignement des langues (par ex. par différentes formes sociales, des programmes d'échange, un enseignement bilingue). Les cadres de référence communs permettent de renforcer la cohérence du système (scolarité obligatoire – gymnase – université).

En 2017, la Confédération et les cantons ont adopté une stratégie commune pour les échanges et la mobilité, en lien avec la stratégie des langues. Son but est d'accroître la participation des jeunes aux activités d'échanges et de mobilité au cours de leur formation ou de leur entrée dans la vie active. Il s'agit de développer ainsi les connaissances linguistiques de même que les compétences sociales et professionnelles des jeunes et, par conséquent, d'améliorer leurs perspectives sur le marché de l'emploi. Les échanges et la mobilité apportent également une contribution importante à la compréhension interculturelle ainsi qu'à l'intégration de la Suisse dans le contexte européen et mondial (cf. CDIP & DEFR, 2017).

La stratégie sur la numérisation adoptée le 21 juin 2018 par la CDIP formule des objectifs dans les sept domaines suivants: utilisation des données, organisation des écoles et directions d'établissement, élèves et personnes en formation, corps enseignant (notamment en ce qui concerne les formes d'enseignement et d'apprentissage), recherche et innovation, nouveaux acteurs et le réseau des autorités de l'éducation et de la formation (cf. CDIP, 2018b).

Parmi les autres éléments participant à l'évolution de la maturité gymnasiale, la révision partielle du RRM, intervenue en 2018, exige l'introduction de l'informatique en tant que discipline obligatoire d'ici l'année scolaire 2022/2023 et a des incidences sur le développement de l'enseignement et sur d'autres branches. Par ailleurs, la Confédération a également défini

huit champs d'action dans son plan d'action «Numérisation pour le domaine FRI durant les années 2019 et 2020» (cf. SEFRI, 2017).

#### 5.12.2 Projets en cours dans les cantons

Les cantons, par le biais de leurs gymnases, jouent un rôle déterminant dans le système de la maturité gymnasiale (cf. chapitre 3, point 5.11). Les textes de référence applicables à l'échelle suisse leur accordent une grande marge de manœuvre, par exemple en ce qui concerne les différents sites, les structures de direction des écoles, les concepts didactiques et pédagogiques, mais aussi la culture de l'apprentissage et de l'évaluation. Une enquête menée par la CESFG entre décembre 2018 et mars 2019 a permis de dresser un inventaire des projets achevés, en cours et prévus. Les résultats montrent que presque tous les cantons ont fini de mettre en œuvre les recommandations de la CDIP de 2016 concernant l'introduction des compétences disciplinaires de base constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures et concernant l'introduction de l'informatique en tant que discipline obligatoire, ou qu'ils y travaillent. Plus d'un tiers des cantons mènent des projets visant à renforcer la collaboration entre le gymnase et l'université (recommandation n° 3 de la CDIP). La stratégie sur la numérisation est mise en œuvre dans plus de la moitié des cantons, tandis que la stratégie sur les langues l'est dans près de la moitié d'entre eux. Une révision des plans d'études est en cours de réalisation ou de planification dans plus de la moitié des cantons. La question de la concordance des plans d'études régionaux de la scolarité obligatoire avec ceux du secondaire II fait l'objet de discussions dans plusieurs cantons. La plupart des cantons sont actifs dans le domaine de la maturité gymnasiale, comme en témoignent les autres projets en cours. Des projets stratégiques (par ex. *Gymnasium der Zukunft*) sont en cours de réalisation dans plus d'un tiers des cantons. Six cantons mènent des projets pour l'encouragement des talents et cinq conduisent des programmes de promotion du domaine MINT. D'autres projets concernent l'intégration des réfugiés et des requérants d'asile, la gestion de la qualité ou encore les structures de direction. L'inventaire ainsi dressé démontre la diversité des projets menés par les cantons (cf. CESFG, 2019).

#### 5.12.3 Conclusion et questions

Les recommandations de la CDIP sont mises en œuvre par les cantons. L'informatique en tant que discipline obligatoire est introduite dans tous les cantons. De nombreux projets cantonaux et scolaires sont en cours de réalisation dans des domaines très variés. Les cantons exercent une influence importante sur le développement des offres de formation gymnasiale. Les questions qui se posent sont les suivantes:

- a. Comment organiser ce «laboratoire d'idées» formé par les cantons en tant que porteurs d'une responsabilité décentralisée? Y a-t-il une démarche formalisée mise en place pour faciliter la recherche de solutions communes appropriées?
- b. La densité réglementaire est-elle adéquate pour garantir la comparabilité? Comment peut-on assurer une cohérence suffisante?
- c. La gouvernance dont fait l'objet la maturité gymnasiale à l'échelle suisse est-elle appropriée?
- d. Quelles sont les incidences des recommandations de la CDIP au niveau cantonal et scolaire?

## 6 Forces et faiblesses, risques et opportunités de la maturité gymnasiale

Dans leur déclaration commune de 2015, la CDIP et le DEFR ont formulé des objectifs stratégiques communs, dont le troisième consiste à garantir à long terme un accès sans examen à l'université pour les titulaires d'une maturité gymnasiale, ce qui implique que la maturité gymnasiale doit permettre d'acquérir l'aptitude générale aux études supérieures. Dans cette optique, le présent chapitre rend compte de l'évaluation faite par le groupe de pilotage des différents éléments systémiques de la maturité gymnasiale. Les différents points portent parfois le même intitulé que dans le chapitre 5, mais les perspectives présentées sont différentes.

L'évaluation a été réalisée sur la base des chapitres 2 à 5, en plusieurs étapes. Dans un premier temps, les thèmes importants ont été sélectionnés et regroupés. Puis les forces et les faiblesses, de même que les risques et les opportunités de la maturité gymnasiale ont été répertoriées et passées en revue. Au terme de ce travail, le groupe de pilotage a formulé sur chaque domaine thématique une conclusion.

Il convient de noter que l'analyse peut mettre en évidence des liens de réciprocité entre forces et faiblesses, et qu'une force peut aussi devenir une faiblesse. Comme dans le chapitre 5, ce chapitre présente un large éventail de caractéristiques qualitatives de la maturité gymnasiale. La répartition des caractéristiques dans des champs d'action de portée nationale est proposée au chapitre 7.

### 6.1 Objectifs de formation de la maturité gymnasiale

Les deux objectifs de formation définis à l'art. 5 RRM, à savoir l'aptitude générale aux études supérieures et la *Gesellschaftsreife*<sup>3</sup>, gardent toute leur validité. La forte corrélation qui existe entre les deux objectifs de formation fait partie des spécificités de la maturité gymnasiale. Ils sont indissociables du point de vue de la «maturité personnelle» des titulaires de la maturité gymnasiale (cf. point 5.1.1).

Des connaissances et des savoir-faire disciplinaires et transversaux sont la condition pour atteindre les objectifs de formation. Les deux objectifs de formation constituent les points

---

<sup>3</sup> Étant donné la difficulté à traduire *Gesellschaftsreife* en français et en italien, le rapport utilise le concept allemand de *Gesellschaftsreife*, qui doit être compris à chaque occurrence comme «la capacité à assumer des responsabilités au sein de la société actuelle».

de repère nécessaires pour l'aménagement de la filière gymnasiale, sous réserve toutefois d'une définition suffisamment précise. Plusieurs études scientifiques ont été menées sur la notion d'aptitude générale aux études supérieures. Par contre, la notion de *Gesellschaftsreife* n'a pas encore été définie de façon suffisamment claire. A cet égard, il est intéressant de noter que le terme n'a pas trouvé de traduction adéquate en français ni en italien. Il n'est d'ailleurs pas directement visible dans la formulation française de l'art. 5, al. 1, RRM, («[...] pour entreprendre des études supérieures et les préparer à assumer des responsabilités au sein de la société actuelle»). Ces imprécisions conceptuelles engendrent des malentendus et rendent la mise en œuvre plus difficile (cf. point 5.1.1).

Renforcer l'objectif de formation de la *Gesellschaftsreife* ouvre la possibilité d'affiner le profil de la maturité gymnasiale. Nombre de titulaires de certificat de maturité gymnasiale assument par la suite des fonctions à responsabilité dans la société civile et en politique. Les étudiantes et étudiants des gymnases sont préparés à se confronter aux défis de la société et à la recherche de solutions adaptées, en apprenant à penser de manière contextuelle, et à s'appuyer sur des connaissances et des compétences disciplinaires tout autant que transversales, comme la capacité de communiquer ou la flexibilité (cf. points 4.1, 5.1.1).

Le risque existe que l'objectif de *Gesellschaftsreife* ne puisse pas être intégré de manière suffisamment contraignante dans les différents contenus. De même, la vérification de l'acquisition de compétences transversales comme la participation politique, l'intérêt pour les thématiques sociales, économiques et politiques ou encore le renforcement des valeurs éthiques n'est possible que de manière limitée, du fait que les compétences transversales ne peuvent être qu'en partie opérationnalisées, ne sont que partiellement observables et donc susceptibles d'être évaluées (cf. 5.1.1, 5.4).

#### *Conclusion*

- a. Les deux objectifs de formation de la maturité gymnasiale, à savoir la *Gesellschaftsreife* et l'aptitude générale aux études supérieures, gardent toute leur validité.
- b. Il convient d'accorder la même importance aux deux objectifs de formation en tant que finalités ultimes de la maturité gymnasiale.
- c. Il est nécessaire de parvenir à un consensus sur ce qui fait l'essence même de l'aptitude générale aux études supérieures (compétences disciplinaires de base et compétences transversales).
- d. Il importe d'énoncer une définition scientifique de la *Gesellschaftsreife* et d'établir une terminologie adéquate dans toutes les langues nationales.

## 6.2 Pondération des domaines d'études et des branches

L'une des forces de la maturité gymnasiale est d'offrir une solide formation générale, basée sur une large palette de branches. Cela lui assure son positionnement dans le système de formation suisse (cf. chapitre 2). Les branches enseignées au gymnase sont l'expression des deux objectifs de formation (cf. point 5.1.1). L'université n'attend cependant pas du gymnase un approfondissement très pointu dans toutes les disciplines. Le but de l'enseignement disciplinaire n'est pas de préparer à un domaine d'études précis. Ce qui importe pour les universités, c'est que les titulaires de la maturité gymnasiale aient «appris à apprendre» (cf. point 5.4.2); c'est aussi les informations, c'est-à-dire le bagage qu'ils emportent en connaissances et en compétences, et la garantie que ceux-ci disposent des compétences disciplinaires de bases requises pour les études (cf. point 5.1.1).

Une définition consensuelle de ce qui fait l'essence même de l'aptitude générale aux études supérieures ainsi qu'une clarification suffisante de la notion de *Gesellschaftsreife* (cf. point 6.1) fournissent des bases importantes et nécessaires pour définir le futur panel des branches et les «bons» contenus à inclure concrètement dans la formation. Il faut une démarche appropriée pour développer le panel des branches (cf. point 5.2.1).

Les possibilités de choisir le domaine d'approfondissement permettent de tenir compte des intérêts des élèves. Le système à option ne remplit cependant pas son objectif lorsque – comme c'est le cas actuellement dans de nombreux cantons – le choix doit être fait avant même l'entrée au gymnase. Dans ces cas-là, les élèves doivent en effet prendre leur décision sans avoir fait l'expérience de l'enseignement disciplinaire gymnasial et sans avoir de perspective suffisante quant aux domaines d'études qui s'ouvrent à eux. Quand la décision peut être prise plus en aval, on observe une plus grande proportion d'élèves s'orientant vers le domaine MINT (cf. point 5.2.3).

La proportion actuelle allouée aux options et le large éventail de branches proposées constituent une force du point de vue des élèves. Cependant, nous en savons encore trop peu sur le lien entre le panel des branches et la motivation des élèves. En raison de la grande part accordée aux langues dans l'ensemble des disciplines, l'offre de la filière de maturité gymnasiale risque d'être moins attrayante pour les garçons. Une plus grande offre de branches à option pourrait avoir une influence positive sur la motivation des élèves. L'option complémentaire est mise en œuvre de façon innovante par différents cantons, offrant ainsi des possibilités stimulantes aux élèves. Comme elle ne figure pas parmi les branches testées aux

examens de maturité, l'option complémentaire occupe une position instable dans le panel des branches (cf. points 5.2.2, 5.6).

La pondération des branches est définie dans le RRM par l'attribution de proportions à respecter dans les différents domaines d'études. Cette pondération laisse une certaine marge de manœuvre aux cantons et peut être considérée comme une force, puisqu'elle permet différentes formes de mise en œuvre. Mais si cette liberté ne permet pas d'atteindre les objectifs de formation de la maturité gymnasiale, elle devient un point faible. Or il est difficile, en raison des différents facteurs d'influence (par ex. durée de la formation gymnasiale, combinaison des dotations horaires pour les disciplines fondamentales / les options spécifiques), de procéder à une évaluation de la répartition des pourcentages telle qu'elle est réglementée (cf. point 5.2.1).

L'éducation à la citoyenneté sert à encourager le développement de la *Gesellschaftsreife* et la capacité de relever des défis de société (cf. point 4.1). Elle peut ne pas être assignée à une seule branche et devrait en fait être consolidée dans plusieurs disciplines, mais aussi dans des domaines transversaux, dans le cadre d'activités d'associations d'étudiants ou via l'organisation d'événements particuliers. Les compétences numériques (*digital skills*) devraient également faire l'objet d'une préoccupation partagée (cf. points 4.1, 5.2.6). Le plan d'études cadre est l'instrument approprié pour décrire les objectifs qui s'y rapportent (cf. point 6.3).

### *Conclusion*

- a. L'une des forces de la maturité gymnasiale, c'est de proposer une vaste formation générale.
- b. Il convient de maintenir la combinaison de disciplines fondamentales et d'options à choix.
- c. La réglementation relative à la pondération des domaines disciplinaires dans le RRM n'est pas suffisante pour assurer la comparabilité souhaitée au niveau de l'aptitude requise pour les études.
- d. Le domaine des disciplines fondamentales doit être allégé de manière ciblée.
- e. Les options à choix, en tant que possibilités d'approfondissement, doivent être modérément renforcées.
- f. Le moment du choix des options doit être fixé de manière à ce que les élèves disposent de suffisamment d'informations pour pouvoir véritablement approfondir leurs intérêts.
- g. Il serait judicieux d'étudier les facteurs qui exercent une influence sur la motivation à apprendre des élèves. (La publication de l'étude de la SSPES [professeur F. Staub de l'Université de Zurich] est prévue pour 2019.)

### 6.3 Plan d'études cadre pour les écoles de maturité

Le plan d'études cadre de 1994 ne répond plus aux exigences actuelles ni à celles qui vont s'imposer à l'avenir. Il y manque les bases nécessaires pour définir des exigences contraignantes pour la maturité gymnasiale. Le plan d'études cadre ne s'inscrit pas dans la continuité des nouveaux plans d'études régionaux de la scolarité obligatoire. Il doit être développé selon un nouveau format incluant des exigences comparables et une approche flexible des contenus. Il y aurait une opportunité d'intégrer des compétences disciplinaires de base requises pour les études et des exigences comparables dans les domaines où des outils internationaux reconnus existent, comme des niveaux de maîtrise linguistique. La marge de manœuvre didactique et méthodologique du corps enseignant doit être préservée (cf. point 5.1.1).

#### *Conclusion*

- a. Le plan d'études cadre doit être remanié.
- b. Il s'agit de clarifier la question du format du plan d'études cadre.
- c. Le plan d'études cadre doit décrire avec suffisamment de précision les compétences constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures et de la *Gesellschaftsreife*.
- d. Le plan d'études cadre doit définir des exigences comparables pour toutes les disciplines (cf. point 6.8).
- e. Le plan d'études cadre doit comporter des indications pour l'éducation à la citoyenneté et pour l'encouragement des compétences numériques (*digital skills*) (cf. point 6.2).
- f. Le plan d'études cadre doit formuler des indications sur les compétences transversales (cf. point 6.5).
- g. Il convient d'accorder une plus grande importance au plan d'études cadre.

### 6.4 Propédeutique scientifique et propédeutique du savoir

La propédeutique scientifique et la propédeutique du savoir sont étroitement liées aux objectifs de formation comme à la structuration pondérée des branches. La propédeutique du savoir traite des questions relevant de la genèse, de l'utilisation et des limites de la connaissance (à noter que le terme n'a pour l'instant été que peu discuté dans la littérature spécialisée). Il s'agirait de préciser dans quelles branches intervient la propédeutique du savoir. Elle pourrait être mise en évidence dans le domaine des disciplines fondamentales. Il serait également envisageable d'introduire une nouvelle branche (par ex. théorie de la société de la connaissance) (cf. point 5.3).

La propédeutique scientifique sert avant tout à développer l'aptitude générale aux études supérieures. Il n'est pas possible de l'approfondir dans toutes les matières. Si l'on met trop l'accent sur cette dimension, on anticipe sur le travail fourni par les universités. Il est donc suffisant d'appréhender la propédeutique scientifique par l'exemple. Cette approche peut se faire principalement dans les domaines d'approfondissement (option spécifique, travail de maturité), où les élèves ont la possibilité de développer leurs intérêts. La contribution assurée par le travail de maturité n'est pas encore pleinement exploitée (cf. points 5.3, 5.4.3).

#### *Conclusion*

- a. La propédeutique scientifique et la propédeutique du savoir doivent être promues dans la même mesure.
- b. La propédeutique du savoir peut être transmise dans les disciplines fondamentales. Il convient d'examiner la possibilité d'introduire un cours qui y soit dédié.
- c. La propédeutique scientifique doit surtout être enseignée dans les domaines d'approfondissement.
- d. La réglementation de l'évaluation du travail de maturité doit être revue en vue d'exploiter son potentiel pour la promotion de la propédeutique scientifique.

### **6.5 Apprentissage interdisciplinaire et compétences transversales**

L'apprentissage interdisciplinaire est encouragé sous différentes formes d'enseignement, essentiellement spécifiques aux établissements, et par le biais du travail de maturité. La mise en œuvre manque encore toutefois de cohérence. Les prescriptions (énoncées par ex. dans les plans d'études) ne sont pas assez contraignantes. Les approches pensées pour les branches composites (PAM, BIC, PPP) sont trop peu appliquées. La durée des cours constitue un autre point faible. Des périodes d'enseignement plus longues, combinées avec des formes d'enseignement et d'apprentissage appropriées (par ex. apprentissage par problèmes) (cf. point 5.4.1), facilitent le travail sur des thématiques sociétales importantes (par ex. la mondialisation, la durabilité, l'éducation à la citoyenneté, la numérisation) (cf. point 4.1).

L'apport des différentes branches aux compétences transversales est présenté dans la dernière génération de plans d'études (cf. point 5.1.2). Le développement des compétences transversales est favorisé par l'apprentissage autodirigé (SOLE) et par le travail de maturité (cf. points 5.4.2, 5.4.3). Cependant, le développement des compétences transversales est encore trop peu intégré dans l'enseignement ordinaire (cf. point 5.5).

### *Conclusion*

- a. Des lignes directrices pour l'apprentissage interdisciplinaire et pour les compétences transversales doivent être formulées dans le plan d'études cadre (cf. aussi point 6.3).
- b. L'apprentissage interdisciplinaire et les compétences transversales doivent être stimulés plus fortement dans l'enseignement.

## **6.6 Formation initiale et continue du corps enseignant**

Les enseignantes et enseignants du gymnase sont très bien formés dans leurs matières. Cette spécialisation poussée est à la fois une force et une faiblesse car, si les compétences disciplinaires constituent une condition essentielle pour pouvoir offrir un enseignement de qualité dans les disciplines, elles peuvent constituer une faiblesse lorsque les enseignants réfléchissent trop exclusivement sous l'angle de leur propre discipline, au détriment de l'enseignement interdisciplinaire et des compétences transversales. Les enseignantes et enseignants sont formés comme experts dans leur discipline. Il est important que la compréhension de la profession d'enseignant soit suffisamment développée dans le cadre de la formation didactique et que leur formation comporte des modules obligatoires sur l'apprentissage interdisciplinaire, la promotion des compétences transversales et le suivi du travail de maturité (cf. point 5.7).

L'étendue et la profondeur de la matière traitée constituent une force de la culture de l'apprentissage et de l'évaluation dans la formation gymnasiale. La question se pose toutefois de savoir si la didactique répond partout aux exigences, par exemple en ce qui concerne l'activation cognitive, la compréhension approfondie ou encore le potentiel inhérent à la numérisation. Il est probable que le rôle des élèves et des enseignants puisse davantage se développer dans des formes d'enseignement et d'apprentissage élargies (sur des questions telles que la durabilité et l'éducation à la citoyenneté). Le projet portant sur l'évaluation commune représente une opportunité pour le développement de la culture de l'apprentissage et de l'évaluation, tant au niveau des contenus que des formes d'enseignement et d'évaluation (cf. points 5.5, 5.12).

### *Conclusion*

- a. Dans le cadre de la formation initiale et continue, le niveau élevé de compétences disciplinaires des enseignantes et enseignants au gymnase doit être maintenu et leur identité professionnelle renforcée.

- b. L'apprentissage interdisciplinaire, le développement des compétences transversales, le suivi du travail de maturité ainsi que les formes d'enseignement et d'apprentissage soutenues par la numérisation doivent être renforcés dans le cadre de la formation initiale et continue.

## 6.7 Critères de réussite et examens de maturité

Les critères de réussite actuellement appliqués permettent aux élèves talentueux d'obtenir la maturité même s'ils ont un sérieux déficit de performance dans certaines matières. Le système de compensation peut cependant compromettre l'aptitude générale aux études supérieures si les élèves ne possèdent pas les compétences disciplinaires de base nécessaires (cf. point 5.9). La relation directe entre certaines notes de maturité et la maîtrise des compétences disciplinaires de base constitutives de l'aptitude générale requise pour les études n'a toutefois pas été démontrée empiriquement (cf. point 5.8.1). Dans ce contexte, il est recommandé de procéder à un réexamen des critères de réussite.

La force des examens de maturité se situe dans leur diversité, tant au niveau de la forme que du contenu, et dans la grande expérience des enseignantes et enseignants. Le niveau d'exigences est généralement élevé, quoique de grandes différences s'observent. La recommandation n° 2 de la CDIP portant sur l'évaluation commune offre la possibilité de développer les modalités d'examen de manière ciblée sous l'angle de la comparabilité (par ex. concertation pour définir les attentes, mise en place de groupes d'experts) (cf. points 5.8.2, 5.12).

### *Conclusion*

- a. Les critères de réussite devraient être réexaminés, en tenant compte d'un éventuel changement du nombre de branches.
- b. Il convient d'évaluer la mise en œuvre des recommandations n° 1 (compétences disciplinaires de base) et n° 2 (évaluation commune) de la CDIP du 17 mars 2016.

## 6.8 Comparabilité des formations

Par «comparabilité des certificats» selon les cantons / les gymnases s'entend l'atteinte des objectifs de formation pour une même filière suisse, et non pas un examen de maturité centralisé ou un pilotage gouvernance via les taux de maturités. La comparabilité est visée dans toutes les disciplines. Elle n'est que partiellement garantie, notamment en raison du

manque de concordance entre le plan d'études cadre et les directives-cadres pour les examens de maturité. Cette situation s'explique aussi par la formulation non contraignante du plan d'études cadre (cf. point 5.1.2). L'ajout de l'annexe sur les compétences de base en mathématiques et en langue première, constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures (cf. point 5.12) propose un nouveau format de plan d'études cadre. Par ailleurs, la question se pose de savoir pour quelles autres disciplines il conviendrait de formuler des compétences disciplinaires de base constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures (cf. points 5.2, 5.9, 6.2).

Certaines options spécifiques semblent remplir des fonctions différentes selon le canton. Ces différences constituent un risque si elles compromettent l'acquisition de l'aptitude générale aux études supérieures. Le niveau de la maturité gymnasiale doit se référer au but qui consiste à garantir un accès sans aucune limitation aux hautes écoles universitaires (cf. points 5.8.3, 5.9).

#### *Conclusion*

- a. Le plan d'études cadre doit garantir la comparabilité des certificats de maturité en définissant des exigences comparables pour toutes les branches (cf. aussi point 6.3).
- b. La maîtrise des compétences disciplinaires de base constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures doit être garantie.

### **6.9 Transitions entre les degrés d'enseignement et égalité des chances**

L'égalité des chances n'est pas garantie lors de la transition en provenance du degré secondaire I. Le potentiel des élèves issus de milieux socioéconomiques modestes n'est pas pleinement exploité. A l'inverse, on constate qu'un nombre important d'élèves issus de classes sociales favorisées fréquentent le gymnase sans avoir les compétences nécessaires (cf. point 5.6.3). Les risques associés à une orientation inadéquate vers les différentes voies de formation sont des taux d'abandon plus élevés au gymnase et, plus tard, à l'université (cf. point 5.10.3). Différentes causes expliquent ces lacunes au niveau de l'égalité des chances, notamment les différentes procédures d'admission appliquées au terme du degré secondaire I (cf. point 5.9.1).

L'augmentation de la proportion de filles dans les filières gymnasiales est réjouissante. D'autre part, la voie académique semble être moins intéressante pour les garçons. Cette différence s'explique probablement en partie par l'offre de la formation gymnasiale. Il y a donc un risque que certains garçons s'abstiennent de fréquenter le gymnase alors qu'ils

en auraient les capacités, et qu'ainsi leur potentiel pour suivre une filière gymnasiale reste inexploité (cf. points 5.2.3, 5.2.4, 5.6.1).

Le taux de réussite des études est un indicateur important de la qualité de la transition gymnase – université (cf. point 5.9.3). La collaboration entre le gymnase et les hautes écoles fonctionne bien, en particulier dans les cantons sièges d'une haute école. Les réseaux existants sont utiles. De tels exemples devraient être salués comme autant de bonnes pratiques. Les recommandations n° 3 et 4 de la CDIP en 2016 ne semblent pas suffisamment perceptibles pour le moment (cf. point 5.12.1).

#### *Conclusion*

- a. L'égalité des chances au moment de l'entrée au gymnase est une question de portée nationale. Les conditions d'admission devraient être vérifiées au niveau suisse.
- b. Les projets de coopération menés à bien dans les cantons entre le gymnase et l'université ou les HEP doivent être soutenus dans le cadre de la recommandation n° 3 de la CDIP.
- c. Il convient d'évaluer la mise en œuvre des recommandations n° 3 (transition gymnase – université) et n° 4 (orientation universitaire et de carrière) de la CDIP du 17 mars 2016.
- d. Il serait judicieux de mener une étude sur l'évolution du ratio entre les sexes et sur ses causes.

### **6.10 Structures et institutions**

Les filières qui sont suivies pendant quatre ans dans un gymnase livrent de meilleurs résultats que celles qui se déroulent en partie dans un autre lieu que le gymnase. Une durée de formation plus longue réduit la probabilité que les élèves optent pour une année intermédiaire, tandis que le raccourcissement du temps de formation est souvent compensé par une année intermédiaire (cf. point 5.9.2). Il faudrait appliquer au gymnase l'harmonisation de la durée des niveaux d'enseignement demandée à l'art. 62, al. 4, Cst. (cf. point 3.3.1). L'assurance de la qualité intervient à différents niveaux dans le système de la maturité gymnasiale. Du point de vue du fédéralisme, cela peut être interprété comme une force. Les processus au niveau national ne sont pas suffisamment clarifiés. La vérification du maintien des conditions de reconnaissances par les filières déjà reconnues est certes prévue par la CSM, mais elle n'a pas encore été mise en œuvre pour l'instant. La clarification de la mise en œuvre de l'assurance qualité au niveau national ainsi que la collaboration des institutions offrent des opportunités pour le développement de la maturité gymnasiale (cf. chapitre 2, point 5.11.6).

Les cantons ont une capacité d'innovation, qui s'exprime dans les projets cantonaux.

L'importante marge de manœuvre dont disposent les cantons et les gymnases dans le cadre de la réglementation définie par le RRM et le plan d'études cadre constitue un facteur de qualité essentiel. En tant qu'«organisation apprenante», les gymnases ont une responsabilité à assumer au niveau du développement de leur organisation et de leur enseignement (par ex. pour les compétences transversales) (cf. points 5.11.2, 5.12.2).

#### *Conclusion*

- a. La réglementation dérogatoire relative à la formation gymnasiale en trois ans (art. 6, al. 2, RRM) doit être adaptée conformément à l'art. 62, al. 4, Cst.
- b. Il est nécessaire de clarifier, au niveau national, les responsabilités dans le domaine de l'assurance et du développement de la qualité (cf. art. 21 à 23 RRM).
- c. Le potentiel d'innovation des cantons doit être soutenu dans toute la Suisse.

## 7 Développements nécessaires à l'évolution de la maturité gymnasiale

Ce chapitre présente à l'intention des mandants les besoins d'évolution identifiés par le groupe de pilotage, les différents champs d'action et les perspectives de développement qui s'y rapportent. Il indique également quels sont les besoins en termes d'études et d'évaluations à réaliser. Il s'ouvre sur une description du contexte politique dans lequel s'inscrivent les conclusions présentées, en explicitant les positions des différents acteurs sur la maturité gymnasiale.

### 7.1 Positions politiques actuelles sur la maturité gymnasiale

Les différentes instances et associations directement impliquées sont des voix importantes dans le débat mené au niveau de la politique de la formation. Les enseignantes et enseignants des gymnases sont représentés par la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES). Les directions d'école s'organisent au sein de la Conférence des directrices et directeurs de gymnases suisses (CDGS). La Commission suisse de maturité (CSM) est de son côté chargée de la reconnaissance des certificats cantonaux de maturité gymnasiale et de l'organisation des examens suisses de maturité. La Conférence des recteurs des hautes écoles suisses (swissuniversities) représente les universités, les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques (cf. Eberle & Brüggenschrock, pp. 55-57). La Conférence suisse des services de l'enseignement secondaire II formation générale (CESFG) est une conférence spécialisée de la CDIP (cf. point 3.2).

Des prises de position sur la maturité gymnasiale ont été adoptées récemment par la SSPES, la CDGS et la CSM. La SSPES a publié l'avis suivant le 26 septembre 2018: *«La SSPES estime que le temps est venu d'analyser la pertinence du plan d'études cadre et, le cas échéant, d'envisager une adaptation»* (SSPES, 2018). Elle a formulé les huit revendications suivantes: (1) coordonner les modifications du plan d'études cadre avec une éventuelle révision du RRM, (2) intégrer pleinement les associations aux travaux dès le début, (3) conserver une formulation ouverte dans le plan d'études cadre, (4) prendre en compte les différences existant entre les disciplines et les régions linguistiques quant au besoin de révision, (5) prendre en compte la réduction du temps d'enseignement ainsi que (6) les nouveaux plans d'études de la scolarité obligatoire, (7) définir, à l'avenir aussi, des objectifs d'apprentissage, des compétences et des contenus d'enseignement contraignants afin d'assurer l'accès sans examen aux hautes écoles universitaires, (8) enfin, intégrer les annexes dans la version révisée du plan d'études cadre (cf. SSPES, 2018).

Lors de son assemblée générale le 7 mai 2018, le comité de la CDGS a estimé qu'il était nécessaire de procéder à une réforme globale du RRM en se référant à la finalité de la formation gymnasiale telle que formulée à l'art. 5 RRM. A cet effet, il a estimé que le processus devait être réalisé conjointement par la SSPES, la CDGS, la CESFG, la CSM et swissuniversities. Le comité de la CDGS considère que le grand enjeu de ce processus de réflexion consiste à associer de manière appropriée les cantons, les écoles et les enseignants. La CDGS a publié sept questions sur son site web, portant sur la finalité de la formation gymnasiale, les conditions préalables à la maturité requise pour entreprendre des études supérieures, l'importance de la maturité sociétale, le degré de contrainte (dans l'enseignement des fondamentaux) et de liberté (dans le développement de l'esprit critique et de la capacité de jugement), les objectifs généraux *connaissances, savoir-faire et attitudes* de même que sur la culture de l'évaluation (cf. CDGS, 2018).

Le 12 janvier 2018, dans le cadre de ses réflexions sur la fonction de l'informatique comme nouvelle discipline, un groupe de travail de la CSM a par ailleurs formulé quelques suggestions d'adaptation du RRM et des dispositions en vigueur jusqu'ici. Le groupe de travail constate que l'art. 5 RRM/ORM garde toute sa validité. Les propositions d'actualisation concernent la durée de formation menant à la maturité, la liste des disciplines, les limites de charge du système et des élèves ainsi que le travail de maturité dans une perspective de propédeutique scientifique (cf. CSM, 2018).

Du point de vue de ces principaux acteurs, la maturité gymnasiale se porte fondamentalement bien. Ils s'accordent toutefois sur la nécessité de procéder à un examen de la maturité gymnasiale dans un contexte en évolution. Les textes de référence devraient être adaptés, chacun selon des priorités différentes, et le processus de réforme devrait impliquer toutes les parties concernées.

## 7.2 Domaines d'action

Les objectifs formulés dans le mandat commun de la CDIP et du DEFR consistent à mettre en exergue les «potentialités d'évolution» et à suggérer des «*pistes de travail concrètes pour la deuxième phase du projet*» (CDIP & DEFR, 2018, p. 2). Se basant sur les considérations exposées jusqu'ici, le groupe de pilotage soumet à l'appréciation des mandants, pour la deuxième phase du projet, cinq champs d'action qui sont brièvement présentés dans les sous-chapitres suivants. Pour définir ces domaines, le groupe de pilotage a procédé en

plusieurs étapes: la première a consisté à réunir et regrouper des domaines d'action envisageables. Le groupe a ensuite examiné les besoins d'évolution et identifié les différents volets des champs d'action.

Les deux premiers domaines concernent les textes de référence, c'est-à-dire le règlement / l'ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM/ORM) et le plan d'études cadre. Le troisième domaine d'action cible le RRM/ORM et la convention administrative passée en 1995 entre la Confédération et la CDIP (cf. points 2, 5.11.6). Le quatrième champ d'action concerne les cantons et leurs gymnases, le cinquième, différents niveaux, l'accent étant surtout mis ici sur le niveau national. Seules les recommandations de la CDIP de 2016 ayant un rapport spécifique avec les domaines d'action y sont mentionnées. La recommandation n° 3 (transition gymnase-université) n'est pas mentionnée explicitement, par exemple.

L'ordre d'énumération des domaines d'action ne correspond pas à leur importance ou à leur degré d'urgence, mais à leur classification au niveau national. Le champ d'action le plus important se rapporte au développement du plan d'études cadre. En principe, tous les champs d'action peuvent être traités en parallèle. La planification finale du projet sera arrêtée en fonction de la deuxième phase du projet. De plus, certaines des mesures préconisées concernent des projets actuellement en cours de réalisation, qui devront être pris en compte dans la planification du projet.

## **1. Domaine d'action: règlement/ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale**

- |                                                                                                                |                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1. Vérifier le panel des branches de manière ciblée                                                          | art. 9 RRM/ORM                                                                    |
| 1.2. Vérifier la pondération des domaines d'études                                                             | art. 11 RRM/ORM                                                                   |
| 1.3. Examiner des structures différentes (par ex. articulation phase fondamentale – phase d'approfondissement) | art. 9 RRM/ORM<br>ou nouvel article                                               |
| 1.4. Renforcer la propédeutique du savoir et la propédeutique scientifique                                     | art. 10 RRM/ORM;<br>év. nouvel article;<br>év. art. 9 RRM/ORM;<br>art. 15 RRM/ORM |
| 1.5. Renforcer les compétences transversales et l'apprentissage interdisciplinaire                             | art. 11bis RRM/ORM,<br>év. nouvel article                                         |
| 1.6. Vérifier les critères de réussite (en tenant compte d'autres éventuels changements)                       | art. 16 RRM/ORM                                                                   |
| 1.7. Harmoniser la durée minimale de la filière gymnasiale                                                     | art. 6 RRM/ORM                                                                    |

## Explications

Le premier domaine d'action porte sur les objectifs de formation, la structure des branches et celle de la filière gymnasiale. L'art. 5 RRM continue d'être une bonne base pour le développement de la maturité gymnasiale. Les deux objectifs de formation que sont l'aptitude générale aux études supérieures et la *Gesellschaftsreife*<sup>4</sup> forment les points de référence pour le développement du canon des branches et de la structure de la filière gymnasiale. La structure des branches et celle de la filière gymnasiale sont étroitement liées, tout comme elles le sont aussi avec les objectifs de formation. Certaines mesures peuvent toutefois également être traitées séparément.

La mesure 1.1 a pour but d'alléger de manière ciblée le panel des disciplines (cf. point 6.2). La combinaison de disciplines fondamentales et d'options a fait ses preuves. La mesure 1.2 équivaut à examiner la pondération des domaines d'études (par ex. part accordée aux options, part attribuée aux langues) (cf. point 6.2). Le fait d'examiner en même temps des structures différentes (mesure 1.3), par exemple une articulation de la filière gymnasiale en une phase fondamentale et une phase d'approfondissement, doit s'inscrire dans la perspective de renforcer et d'affiner les deux objectifs de formation de même que la propédeutique du savoir et la propédeutique scientifique (cf. points 6.1, 6.2, 6.4). La mesure 1.4 dépend des mesures 1.1 à 1.3, mais peut aussi être mise en œuvre avec d'autres mesures (par ex. avec une branche portant sur la propédeutique du savoir ou un examen des dispositions régissant le travail de maturité). La mesure 1.5 se réfère en particulier à l'art. 11*bis* RRM, qui traite de l'interdisciplinarité, mais implique aussi des incidences qui vont au-delà et concernent par exemple le travail de maturité (cf. point 6.5). La mesure 1.6 traite du rapport entre l'aptitude générale aux études supérieures et les critères de réussite (cf. point 6.7). La mesure 1.7 se réfère à la réglementation dérogatoire relative à la durée minimale de la formation gymnasiale, en regard de l'art. 62, al. 4, Cst. (cf. point 6.10).

## 2. Domaine d'action: plan d'études cadre

- 2.1. Vérifier le format du plan d'études cadre
- 2.2. Définir des exigences comparables
- 2.3. Renforcer les objectifs et les contenus disciplinaires
- 2.4. Renforcer les compétences transversales et l'apprentissage interdisciplinaire
- 2.5. Renforcer l'éducation au développement durable, l'éducation à la citoyenneté, la maîtrise de la numérisation ainsi que les échanges et la mobilité

---

<sup>4</sup> Étant donné la difficulté à traduire *Gesellschaftsreife* en français et en italien, le rapport utilise le concept allemand de *Gesellschaftsreife*, qui doit être compris à chaque occurrence comme «la capacité à assumer des responsabilités au sein de la société actuelle».

- 2.6. Mettre en œuvre les compétences de base en langue première et en mathématiques
- 2.7. Identifier d'autres compétences disciplinaires de base (dans les disciplines fondamentales et les disciplines obligatoires) pouvant être constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures

### *Explications*

Le plan d'études cadre doit être révisé parce qu'il ne répond plus aux exigences (cf. point 5.1.2). Son format doit être aménagé de manière à ce que les objectifs qu'il préconise puissent être atteints (mesure 2.1; cf. point 6.3). Le plan d'études cadre doit fixer des exigences comparables pour toutes les branches, en tenant compte des cadres de référence existants (par exemple les niveaux de langues) (cf. point 6.8). Les objectifs et contenus disciplinaires doivent être renforcés de sorte que l'identité des branches et leur contribution aux objectifs de formation soient plus clairement visibles (mesure 2.3; cf. point 5.1.2). Il convient aussi d'accorder une plus grande place dans le plan d'études cadre à l'apprentissage interdisciplinaire (cf. art. 11*bis* RRM) et aux compétences transversales, qui jouent un rôle important pour les deux objectifs de formation essentiels (cf. point 6.5). Les domaines du développement durable, de l'éducation à la citoyenneté, de la maîtrise de la numérisation ainsi que des échanges et de la mobilité, qui revêtent une importance considérable en regard des défis de société actuels, doivent être renforcés (cf. points 4.1, 6.2). Les mesures 2.6 et 2.7 visent à définir ce qui fait l'essence même de l'aptitude générale aux études supérieures (cf. point 6.2).

### **3. Domaine d'action: mise en œuvre de l'assurance de la qualité**

- 3.1. Clarifier la mise en œuvre de l'assurance de la qualité à l'échelle suisse
- 3.2. Développer l'assurance de la qualité à tous les niveaux
- 3.3. Clarifier les responsabilités et les compétences dans le domaine de l'assurance de la qualité

### *Explications*

L'assurance et le développement de la qualité interviennent à différents niveaux (par ex. corps enseignant, gymnases, cantons, Commission suisse de maturité). Au niveau national, les tâches et les responsabilités sont régies par les art. 21 à 23 RRM/ORM et par la convention administrative de 1995, qui porte sur la Commission suisse de maturité (cf. point 5.11.6). Les modalités de leur mise en œuvre ainsi que la collaboration entre les différentes instances impliquées aux différents niveaux de responsabilité (cf. point 6.10) doivent être clarifiées. L'assurance de la qualité doit par ailleurs être développée à tous les niveaux (cf. points 5.8, 5.11.6, 5.12.2, 6.7).

#### **4. Domaine d'action: culture de l'apprentissage et de l'évaluation**

- 4.1. Développer la formation initiale et continue du corps enseignant
- 4.2. Renforcer les compétences transversales et l'apprentissage interdisciplinaire dans l'enseignement
- 4.3. Développer la culture de l'évaluation commune (poursuivre la mise en œuvre de la recommandation n° 2 de la CDIP)
- 4.4. Faire un usage judicieux des possibilités offertes par la numérisation

##### *Explications*

Le niveau élevé de compétences disciplinaires des enseignantes et enseignants du gymnase est considéré comme une qualité incontestée de la maturité gymnasiale. La formation initiale et continue des enseignants doit prendre en compte la question de la compréhension de la profession (identité professionnelle), la promotion des compétences transversales (par ex. pour le suivi et l'évaluation des travaux de maturité), l'apprentissage interdisciplinaire de même que des nouvelles exigences liées à l'évaluation commune (cf. point 6.5). Les compétences transversales doivent être exercées dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage interdisciplinaire doit être soutenu par les directions d'école; le potentiel de la numérisation doit être mis à profit de manière judicieuse et centrée sur la pratique (cf. points 4.1, 5.5, 6.6). La mise en œuvre de la recommandation n° 2 de la CDIP relative à l'évaluation commune contribue de manière significative au développement de la culture de l'apprentissage et de l'évaluation dans les gymnases (cf. points 5.5, 5.12.2, 6.6).

#### **5. Domaine d'action: égalité des chances**

- 5.1. Mieux tirer profit du potentiel de formation existant
- 5.2. Améliorer l'égalité des chances, notamment lors de la transition du secondaire I au gymnase
- 5.3. Thématiser la question des inégalités fondées sur l'origine et sur le genre

##### *Explications*

La mesure 1 se rapporte au potentiel de formation inexploité et entend améliorer de manière générale et à différents niveaux l'égalité des chances. Différents projets cantonaux visent par exemple à accroître l'égalité des chances au cours de la formation gymnasiale (cf. point 5.12.2). La mesure 5.2 se rapporte aux chances d'accéder au gymnase, qui varient selon les cantons. Les procédures d'admission au gymnase appliquées à la fin du degré secondaire I constituent l'un des facteurs d'influence déterminants à cet égard (cf. points 5.6.3, 5.10.1, point 6.9). La mesure 3 porte sur l'évolution du ratio entre les sexes et sur ses causes.

Concrètement, il s'agit d'abord d'une question de monitoring, et ensuite seulement de la question de l'offre de formation (cf. points 5.6.1, 7.3).

### 7.3 Suggestions d'études et d'évaluations à réaliser

L'un des objectifs du mandat de la CDIP et du DEFR demande de «*rassembler les informations nécessaires en vue d'une éventuelle troisième évaluation de la maturité gymnasiale – EVAMAR III*» (CDIP & DEFR, 2018, p. 2). Sur la base du présent état des lieux, le groupe de pilotage suggère que des recherches et des évaluations complémentaires soient réalisées dans les domaines mentionnés ci-dessous. La période de réalisation des différentes études voire d'une éventuelle troisième évaluation de la maturité gymnasiale (EVAMAR III) doit être fixée en fonction des projets en cours de réalisation ou de ceux prévus dans le cadre de la planification qui sera établie pour la deuxième phase du projet.

#### *Études et évaluations complémentaires*

1. Définition d'autres compétences disciplinaires de base constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures
2. Fondements scientifiques de l'objectif de formation *Gesellschaftsreife*
3. Facteurs influant sur la motivation des élèves
4. Évolution du ratio entre les sexes et ses causes
5. Évaluation du rôle du travail de maturité pour la propédeutique scientifique
6. Évaluation de la mise en œuvre des recommandations de la CDIP du 17 mars 2016
7. Évaluation de la mise en œuvre de la révision partielle du RRM/ORM du 1<sup>er</sup> août 2018: introduction de l'informatique en tant que discipline obligatoire
8. Atteinte des compétences liées à l'objectif de formation *Gesellschaftsreife*

#### *Explications*

Les deux premiers points portent sur une mise en œuvre ciblée des objectifs de formation de la filière gymnasiale. Il s'agit d'une part de définir d'autres compétences disciplinaires de base constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures, par exemple en anglais et en informatique (cf. points 6.1, 6.9) et, de l'autre, de préciser l'objectif de formation relatif à la *Gesellschaftsreife* en lien avec le panel des disciplines (cf. point 6.1). La troisième mesure propose des études sur la motivation (cf. point 6.2), et la quatrième concerne le monitoring du ratio entre les sexes au gymnase (cf. points 6.2, 6.9), qui peut livrer des indications précieuses pour le développement du panel des branches et de la pondération des domaines d'études de même que pour la culture de l'apprentissage et de l'évaluation. Le point 5 doit

permettre d'encore mieux exploiter le potentiel inhérent au travail de maturité pour la propédeutique scientifique. Le point 6 demande que l'on évalue, à un moment opportun, la manière dont sont actuellement mises en œuvre les recommandations 1 à 4 de 2016 de la CDIP: le point 7 propose une évaluation de l'impact de l'informatique en tant que discipline obligatoire. Enfin, il serait judicieux de procéder, à un stade ultérieur, à une évaluation de l'atteinte de l'objectif de formation relatif à la *Gesellschaftsreife*. Cette évaluation pourrait s'inscrire dans le dispositif de test utilisé pour EVAMAR II (mesure des compétences).

## 7.4 Conclusion

L'analyse présentée ici confirme dans l'ensemble une image positive de la maturité gymnasiale. Les besoins de développement identifiés ne nécessitent pas une révolution, mais plutôt une adaptation des bases existantes pour les rendre conformes aux exigences futures. En ce qui concerne les textes de référence, cela signifie que le règlement / l'ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale satisfait aux exigences futures dans de nombreux domaines et en particulier dans son architecture. Il n'est pas nécessaire de réviser sa conception. Il est à la fois nécessaire et suffisant d'adapter certains de ses articles et de compléter certaines dispositions.

En ce qui concerne le plan d'études cadre, force est de constater qu'il ne répond plus aux exigences, ni actuelles ni futures, et qu'il doit donc évoluer. Il nécessite un nouveau format, et une formulation d'objectifs et de contenus qui se réfèrent aux deux objectifs de formation et qui garantissent des exigences comparables. L'assurance de la qualité intervient à plusieurs niveaux et implique divers acteurs. La mise en œuvre des réglementations existantes doit être clarifiée au niveau national. A l'heure actuelle, la culture de l'apprentissage et de l'évaluation relève essentiellement de la compétence des cantons et des différents établissements. Il est nécessaire de continuer à développer la culture de l'apprentissage et de l'évaluation au sein des écoles, des cantons et de la CDIP selon une approche à la fois pragmatique et innovante. L'amélioration de l'égalité des chances est un objectif indiscutable pour mieux tirer profit du potentiel existant; c'est une question d'importance nationale à laquelle il convient d'accorder toute l'attention nécessaire.

Le groupe de pilotage soumet à la réflexion des mandants cinq champs d'action, ainsi que différentes mesures qui en découlent. Il entend ainsi leur fournir une base utile pour les travaux à conduire dans le cadre de la deuxième phase du projet, convaincu que ces

champs d'action pourront contribuer au développement de la qualité de la maturité gymnasiale et à la garantie à long terme de l'accès sans examen aux hautes écoles universitaires pour les titulaires d'une maturité gymnasiale.

## Références bibliographiques

Aepli, M., Angst, V., Iten, R., Kaiser, H., Lüthi, I., & Schweri, J. (2017). *Die Entwicklung der Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der Digitalisierung*.

Arbeitsmarktpolitik 47 (Band 11.2017). Bern: SECO.

Ambühl, H. (2018, November). Referat gehalten an der Jahresversammlung der KSGR, Bern.

Ambühl, H. (2019). Zur gesamtschweizerischen Verantwortung für die gymnasiale Maturität. Bildungsrechtliche und bildungspolitische Anmerkungen. In D. Holtsch, M. Oepke, & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven* (S. 29–40). Bern: hep.

ARE (2018). Trends und Herausforderungen. Zahlen und Hintergründe zum Raumkonzept Schweiz. Bern: ARE.

Bachmann Hunziker, K., Leuenberger Zanetta, S., Mouad, R., & Rastoldo, F. (2017). *Quelle transition vers les formations du tertiaire ou l'emploi pour les titulaires d'une maturité? Un suivi des diplômés vaudois et genevois 18 mois après l'obtention de leur maturité*. Genève: SRED.

Baeriswyl, F. (2019). Wer nutzt die Gelegenheit zum Übertritt nach der Sekundarstufe I in einen maturitären Bildungsgang? In D. Holtsch, M. Oepke, & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven* (S. 131–150). Bern: hep.

BAKOM (2018). *Strategie «Digitale Schweiz»*. Bern: BAKOM.

Battaglia, M., Völgyi, M., Boss, J., Käser, U., & Marti, R. (2017). *Mittelschulbericht 2017 – Profil, Hochschulvorbereitung und Qualität. Das Gymnasium im Kanton Bern. Eine Standortbestimmung mit Entwicklungsperspektiven*. Bern: Mittelschul- und Berufsbildungsamt.

Becker, R., & Schoch, J. (2018). Soziale Selektivität. *Politische Analyse*, 3, 25–75.

BFS (2018a). Maturitätsquote – Daten der Grafiken und detaillierte Daten. *Internetseite*. Download am 18.12.2018 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungsindikatoren/bildungssystem-schweiz/themen/abschluesse/maturitaetsquote.assetdetail.6766415.html>

BFS (2018b). Öffentliche Bildungsausgaben nach Bildungsstufe, Ausgabenart und Verwaltungsebene. *Internetseite*. Download am 29.12.2018 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungsfinanzen.assetdetail.6728880.html>

BFS (2019a). Maturitätsquote. *Internetseite*. Download am 26.01.2019 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/karten.assetdetail.2440522.html>

BFS (2019b). Ausgewählte Bildungsabschlüsse, Entwicklung. *Internetseite*. Download am 13.02.2019 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungsabschluesse/sekundarstufe-II.assetdetail.5606011.html>

BFS (2019c). *Bildungsperspektiven. Szenarien 2018–2027*. Neuenburg: BFS.

Binder, H.-M., & Feller-Länzlinger, R. (2004). *Maturitätsreform im Kanton Aargau. Schlussbericht der externen Evaluation*. Luzern: Interface.

Bonati, P. (2017). *Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne. Untersuchungen Praxisimpulse Perspektiven*. Bern: hep.

Bonati, P., & Hadorn, R. (2009). *Maturaarbeiten und andere selbständige Arbeiten betreuen*. Bern: hep.

**BR**, Ber. in Erfüllung Po. Aubert (13.3751), *Staatskundeunterricht auf Sekundarstufe II. Eine Bilanz*, **2013-03-19** [(Internet, 2019-02-28)]  
<https://www.parlament.ch/centers/eparl/curia/2013/20133751/Bericht%20BR%20D.pdf>

**BR**, Ber. in Erfüllung Po. Caroni (16.4095), *Politische Bildung in der Schweiz – Gesamtschau*, **2016-12-15** [(Internet, 2019-02-28)]  
<https://www.parlament.ch/centers/eparl/curia/2016/20164095/Bericht%20BR%20D.pdf>

**BR**, Ber. in Erfüllung Po. WBK-NR (12.3657), *Demografische Entwicklung und Auswirkungen auf den gesamten Bildungsbereich*, **2012-08-17** [{Internet, 2019-03-20}  
<https://www.parlament.ch/centers/eparl/curia/2012/20123657/Bericht%20BR%20D.pdf>

Brüggenbrock, C., Eberle, F., & Oelkers, J. (2016). Die jüngeren Entwicklungen des Gymnasiums und der Matura in der Schweiz. In J. Kramer, M. Neumann, & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte* (S. 59–80). Wiesbaden: Springer.

Bughin, J., Ziegler, M., Mischke, J., Wenger, F., Reich, A., Läubli, D., Sen, M., & Schmidt, M. (2018). *The future of work: Switzerland's digital opportunity*. Zürich: McKinsey & Company Switzerland.

Caligiuri, P. (nicht öffentlich zugängliche Kommunikation, 2019, 20. Februar). Empfehlungen zur Verbesserung der Studien- und Laufbahnberatung am Gymnasium: Monitoring der Umsetzung.

Capaul, R., & Seitz, H. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern Stuttgart Wien: Haupt. 3. Aufl.

Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl, & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung* (S. 22–58). Bern: EDK.  
Criblez, L. (2011). Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden? *Gymnasium Helveticum*, 1, 8–16.

Criblez, L. (2014). Das Schweizer Gymnasium – ein historischer Blick auf Ziele und Wirklichkeit. In F. Eberle, B. Schneider-Taylor, & D. Bosse (Hrsg.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung* (S. 15–50). Wiesbaden: Springer.

Criblez, L. (2016). Ziele gymnasialer Bildung und ihre Umsetzung – unerwartete Folgen der Gymnasialreform. *Bulletin SAGW*, 4, 54–55.

Criblez, L. (2019): Die gymnasiale Matur als allgemeiner Hochschulzulassungsausweis – bildungshistorische Reminiszenzen. In D. Holtsch, M. Oepke, & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven* (S. 96–108). Bern: hep.

Denzler, S., & Curchod, P. (2010). Rekrutierung der Studierenden. In H. Ambühl, & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung* (S. 67–70). Bern: EDK.

Döbeli Honegger, B. (2016). *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep.

Eberle, F. (2017). Zu den Bestehensnormen des MAR: Rückblick und Ausblick. *Gymnasium Helveticum*, 2, 7–13.

Eberle, F. (2018a). Die Maturitätsreform 1995. Intention, Evaluation der Wirkung und Anpassungsmassnahmen. In F. Imlig, L. Lehmann, & K. Manz (Hrsg.), *Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme* (S. 213–227). Wiesbaden: Springer.

Eberle, F. (2018b, November). *Zukunft der Schweizer Matura?! Kurzreferat gehalten an der Tagung PBS Private Bildung Schweiz*, Bern.

Eberle, F. (2019). Das Gymnasium – modern oder altbacken? Zur Zukunft der gymnasialen Matura. *Gymnasium Helveticum*, 2, 6–10.

Eberle, F., Gehrer, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M., & Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.

Eberle, F., & Brüggengbrock, C. (2013). *Bildung am Gymnasium*. Bern: EDK.

Eberle, F., Brüggengbrock, C., Rüede, C., Weber, C., & Albrecht, U. (2015a). *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Kurzbericht zuhanden der EDK*. Zürich: Eigenverlag.

Eberle, F., Brüggengbrock, C., Rüede, C., Weber, C., & Albrecht, U. (2015b). *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache. Schlussbericht zuhanden der EDK*. Zürich: Eigenverlag.

EDA/UVEK (2018). *Die Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung durch die Schweiz. Länderbericht Schweiz 2018*. Bern: EDA/UVEK.

EDK (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen. Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970. Mit Handreichungen zur Umsetzung.* Bern: EDK.

EDK (1998). *Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für Maturitätsschulen vom 4. Juni 1998.* Bern: EDK.

EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007.* Bern: EDK.

EDK (2013). *Sprachenstrategie Sekundarstufe II. Strategie der EDK vom 24. Oktober für die gesamtschweizerische Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II (Allgemeinbildung – Maturitätsschulen und Fachmittelschulen).* Bern: EDK.

EDK (2016a). *Anhang zum Rahmenplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994: Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Erstsprache und Mathematik, vom 17. März 2016.* Bern: EDK.

EDK (2016b). *Gymnasiale Maturität – Langfristige Sicherung des prüfungsfreien Zugangs-Entscheids über den Abschluss der Teilprojekte – Folgemassnahmen. Beschluss Plenarversammlung vom 17. März 2016.* Bern: EDK.

EDK (2016c). *Leistungsauftrag 2017–2020 zwischen der EDK und dem ZEM.* Bern: EDK/ZEM.

EDK (2017). *Empfehlungen zum Fremdsprachenunterricht (Landessprachen und Englisch) in der obligatorischen Schule. Verabschiedet von der Plenarversammlung der EDK am 26. Oktober 2017.* Bern: EDK.

EDK (2018a). *Faktenblatt. Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen.* Bern: EDK.

EDK (2018b). *Digitalisierungsstrategie. Strategie der EDK vom 21. Juni 2018 für den Umgang mit Wandel durch Digitalisierung im Bildungswesen.* Bern: EDK.

EDK & WBF (2015). *Chancen optimal nutzen: Erklärung 2015 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz.* Bern: EDK/WBF.

EDK & WBF (2017). *Schweizerische Strategie Austausch und Mobilität von Bund und Kantonen*. 2. November 2017. Bern: EDK/WBF.

EDK & WBF (2018). *Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität: Mandat für eine Auslegeordnung zu den Referenztexten*. Bern: EDK/SBFI.

EPFL (2019). Conditions de réussite du cycle propédeutique et de la mise à niveau (MAN). Internetseite. Download am 28.01.2019 von <https://sac.epfl.ch/conditions-reussite-cycle-propedeutique>

Gautschi, P. (2011). *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Gruntz-Stoll, J. (2010). Maturität. In Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Download am 18.11.2018 von <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D10400.php>

Hagenbüchle, W. (2011). Fachhochschulen. In Historisches Lexikon der Schweiz (HLS). Download am 18.11.2018 von <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D46285.php>

Hahn, S. (2013). Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe. In: D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 161–174). Wiesbaden: Springer.

Hartmann, L. (2018): *Untersuchung des VSG zur Unterrichtszeit an Schweizer Gymnasien 2000–2017*. Bern: Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar gemacht. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning» besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hoffmann, K. W. (2013). Bewertung von Lehrer- und Schülerleistungen im Geographieunterricht. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts* (S. 117–128). Stuttgart: Borntraeger.

HSGYM – Hochschule und Gymnasium (2008). *Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle*. Zürich: Arbeitsgruppe HSGYM.

Huber, C., Husfeldt, V., Lehmann, L., & Quesel, C. (2008). Teilprojekt D2: Die Qualität von Maturaarbeiten in der Schweiz. In F. Eberle, K. Gehrler, B. Jaggi, J. Kottonau, M. Oepke, & M. Pflüger (Hrsg.), *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II* (S. 277–292). Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.

IBO (2019). How is TOK structured? *Internetseite*. Download am 09.03.19 von <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/theory-of-knowledge/what-is-tok/>

IFES IPES (2018). *Jahresbericht 2017*. Zürich: IFES IPES.

IDES (2019). Das schweizerische Bildungssystem. *Internetseite*. Download am 26.01.19 von <https://bildungssystem.educa.ch/de>

Kantonale Maturitätskommission des Kantons Bern (2014). *Maturitätsprüfungen. Weisungen zu Prüfungsablauf und Prüfungsumfang*. Bern: Mittelschul- und Berufsbildungsamt.

Download am 29.12.2018 von

[https://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/maturitaetspruefungen/weisungen\\_maturitaetspruefungen.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/de/AMS/ams\\_weisungen\\_mp\\_pruefungsablauf\\_pruefungsumfang\\_2014.pdf](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/maturitaetspruefungen/weisungen_maturitaetspruefungen.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/de/AMS/ams_weisungen_mp_pruefungsablauf_pruefungsumfang_2014.pdf)

Kanwischer, D. (2013). Fächerübergreifend Lernen im Geographieunterricht. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts* (S. 141–151). Stuttgart: Borntraeger.

Keller, S., & Bender, U. (2012). *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren*. Seelze: Klett/Kallmeyer.

König, M. (2018, November). Referat gehalten an der Jahresversammlung des VSG, Neuenburg.

KGU (2019). Kommission Gymnasium–Universität. *Internetseite*. Download am 27.01.2019 von <https://kgu.vsg-sspes.ch/index.php?la=de>

Kost, J. (2018). Wie durchlässig ist die Schweizer Berufsbildung wirklich? In SGAB SRFP Newsletter. Download am 18.11.2018 von <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/wie-durchlaessig-ist-die-schweizer-berufsbildung-wirklich>

KSGR (2018). Stellungnahme des KSGR Vorstands zum Thema Weiterentwicklung der Gymnasialen Maturität. *Internetseite*. Download am 16.11.2018 von <http://www.ksgr-cdgs.ch/de/aktuelle-themen/>

Künzli, R. (2006). Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung. In L. Criblez, P. Gautschi, P. Hirt Monico, & H. Messner (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollten* (S. 15–30). Bern: hep.

Kyburz-Graber, R. (2019). Hochschulreife und selbstständiges Lernen. In D. Holtsch, M. Oepke, & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven* (S. 151–163). Bern: hep.

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

Landwehr, N., & Steiner, P. (2007). *Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. Bern: hep.

Loprieno, A. (2015, November). *Wissenschaftspropädeutik. Gymnasium > Universität?* Referat gehalten an der 4. HSGYM-Herbsttagung, Zürich.

Maag Merki, K. (2019). Gymnasium und Standardisierung. Herausforderungen, Chancen und Grenzen. In D. Holtsch, M. Oepke, & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven* (S. 109–120). Bern: hep.

MAR (1995). *Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (RRM) vom 16. Januar/15. Februar 1995*. Bern: EDK. Download am 23.12.2018 von [http://edudoc.ch/record/38112/files/VO\\_RRM\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/38112/files/VO_RRM_d.pdf)

Maturitätsprüfungskommission des Kantons Aargau (2018). *Weisungen zur Maturitätsprüfung. Für Ressortleitende der Maturitätsprüfungskommission, Fachschaftsverantwortliche, Schulleitungen sowie externe Fachexpertinnen und -experten*. Aarau: Erziehungsrat. Download am 29.12.2018 von [https://www.altekanti.ch/Main/Gymnasium/G\\_Matur/G\\_Weisungen\\_Matur.pdf](https://www.altekanti.ch/Main/Gymnasium/G_Matur/G_Weisungen_Matur.pdf)

MAV (1968). Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsverordnung – MAV) vom 22. Mai 1968. In Bundeskanzlei (Hrsg.), *Sammlung der eidgenössischen Gesetze* (693–703). Bern: Stämpfli.

Mero, R. (2013). *EDK-Projekt «Gymnasiale Maturität – langfristige Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs». Bericht zum Teilprojekt 2 «Unterstützungsangebote zum Gemeinsamen Prüfen», Schlussfassung vom 15. Oktober 2013*. Bern: Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (wbz cps).

Mero, R. (2014). *EDK-Projekt «Gymnasiale Maturität – langfristige Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs». Teilprojekt 2 (Phase 2) «Umsetzungsarbeiten zum Gemeinsamen Prüfen»*. Bern: Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (wbz cps).

Mesot, J. (2019): Die Qualität der Maturanden ist sehr hoch. In: NZZaS, 13. Januar 2019, S. 20–21. <https://nzzas.nzz.ch/hintergrund/eth-praesident-mesot-professoren-sollen-fuehrungskurse-absolvieren-ld.1451014?reduced=true>

Meylan, J.-P. (1996). Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten – Stationen der Debatte 1968–1995. In EDK (Hrsg.), *Von der «Mittelschule von morgen» zur Maturitätsreform 1995* (S. 7–45). Bern: EDK.

Niebert, K. (2019). The Gymnasium in Times of the Anthropocene. In D. Holtsch, M. Oepke, & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven* (S. 175–187). Bern: hep.

Notter, P., & Arnold, C. (2006). *Der Übergang ins Studium II. Zusatzauswertungen für den Kanton Aargau. Ergänzende Auswertungen zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)*. Zürich: unveröffentlicht.

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

Oepke, M., & Eberle, F. (2014). Studierfähigkeit und Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. In: F. Eberle; B. Schneider-Taylor; & D. Bosse (Hrsg.), *Abitur und Matura*

*zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung.* (S. 185–214). Wiesbaden: Springer.

Oepke, M., & Eberle, F. (2016). Deutsch- und Mathematikkompetenzen – wichtig für die (allgemeine) Studierfähigkeit? In J. Kramer, M. Neumann, & U. Trautwein (Hrsg.), *Abitur und Matura im Wandel. Historische Entwicklungslinien, aktuelle Reformen und ihre Effekte* (S. 215–252). Wiesbaden: Springer.

Oepke, M. (2017): Vom gymnasialen Schwerpunktfach zum Studienfach: Bringt ein fachverwandtes Studium mehr Studienerfolg als ein fachfremdes? In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 39 (3), S. 461–479.

Oepke, M., Ackermann, N., Brügglenbrock, C., Hartog-Keiskder, B., Kükenbrink, A., & Vogel, S. (2019). Der Beitrag gymnasialer Erstsprachkompetenzen zur Sicherung der allgemeinen Studierfähigkeit. In D. Holtsch, M. Oepke, & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven* (S. 240–257). Bern: hep.

Oser, F., & Reichenbach, R. (2000). *Politische Bildung in der Schweiz. Schlussbericht.* Bern: EDK.

Plattform Gymnasium (2008). *Zur Situation des Gymnasiums 2008 (PGYM-Bericht). Bericht und Empfehlungen an den Vorstand der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.* Bern: EDK.

Ramseier, E., Allraum, J., Stalder, U., Grin, F., Alliata, R., Müller, S., Willimann, I., Dozio, E., Labudde, P., Maag Merki, K., Pagnossin, E., & Stocker, E. (2005). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstrukturen – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1.* Bern: EDK/SBF.

Rektorenkonferenz der Kantonsschulen Aargau (2018). Projekt Kanti 22 – Weiterentwicklungen an den Aargauer Kantonsschulen bis 2022. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.

Rüede, C., & Staub, F. C. (2019). Adaptivität als Kern basaler mathematischer Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit: Was heisst das in der Algebra? In D. Holtsch, M. Oepke, & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II. Gymnasial- und wirtschaftspädagogische Perspektiven* (S. 188–198). Bern: hep.

SBFI (2017). *Herausforderungen der Digitalisierung für Bildung und Forschung in der Schweiz*. Bern: SBFI.

SBFI (2018a). Bologna-Prozess. *Internetseite*. Download am 18.11.2018 von <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/hs/hochschulen/bologna-prozess.html>

SBFI (2018b). *Leitbild Berufsbildung 2030*. Bern: SBFI. Download am 19.11.2018 von <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/projekte-und-initiativen/berufsbildungsstrategie-2030.html>

Schumacher, T. (nicht öffentlich zugängliche Kommunikation, 2019, 19. Februar).  
Gemeinsames Prüfen.

Schweizerischer Bundesrat & EDK (1995). Verwaltungsvereinbarung vom 16. Januar/15. Februar 1995 zwischen dem Schweizerischen Bundesrat und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) über die Anerkennung von Maturitätszeugnissen. Bern: Schweizerischer Bundesrat/ EDK. Download am 28.02.2019 von [https://edudoc.ch/record/38066/files/Verw\\_Vereinbar\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/38066/files/Verw_Vereinbar_d.pdf)

SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.

SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: SKBF.

Sierro, C. (2016). Un gymnase sous le feu des critiques. *Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften*, 4, 56–57.

SMK (2012). *Reglement der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK) für die Anerkennung kantonalen zweisprachiger Maturitäten*. Bern: WBF/EDK.

SMK (2018). MAR / MAV-Revision: Empfehlungen der SMK Arbeitsgruppe «MAR/MAV-Rev.» vom 12.01.2018. Bern: EDK/WBF.

SMAK (2010). *Grundsätze der SMAK zum Gymnasium*. Bern: Schweizerische Mittelschulämterkonferenz.

SMAK (2016). *Bestehensnormen. Kantonale Regelungen zur Promotion an den Gymnasien und zum Bestehen der Matur. Bericht der SMAK zuhanden des EDK-Vorstandes*. Bern: Schweizerische Mittelschulämterkonferenz.

SMAK (2019). *Information über die Resultate der Umfragen bei den SMAK-Mitgliedern im Rahmen des Projekts «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität»*. Bern: Aktennotiz der Mitgliederversammlung der Schweizerischen Mittelschulämterkonferenz vom 20. März 2019.

Städli, C., Grassi, A., Rhiner, K., & Obrist, W. (2013). *Kompetenzorientiert unterrichten – Das AVIVA-Modell. Fünf Phasen guten Unterrichts*. Bern: hep.

Stadelmann-Steffen, I., Koller, D., & Sulzer, L. (2015). *Politische Bildung auf Sekundarstufe II. Eine Bilanz. Expertenbericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI*. Bern: Universität Bern.

Stöcklin, S. (2014). Assessments sind besser als ihr Ruf. *Journal. Die Zeitung der Universität Zürich*, 4, 10–11. [http://www.journal.uzh.ch/dam/jcr:00000000-086d-f41b-0000-00001747c0be/uzh\\_journal\\_2014\\_4.pdf](http://www.journal.uzh.ch/dam/jcr:00000000-086d-f41b-0000-00001747c0be/uzh_journal_2014_4.pdf). Stand: 28.11.2018.

swissuniversities (2018a). P-9 – Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken 2017–2020. *Internetseite*. Download am 29.12.2018 von <https://www.swissuniversities.ch/de/organisation/projekte-und-programme/p-9/>

swissuniversities (2018b). Studieneingangsphase. *Internetseite*. Download am 28.11.2018 von <https://www.swissuniversities.ch/de/themen/studium/studieneingangsphase/>

Universität St. Gallen (2018). Das Assessmentjahr. *Internetseite*. Download am 28.11.2018 von <https://www.unisg.ch/de/studium/bachelor/assessmentjahr>

Vaudroz, C., & Suchaut, B. (2017). *Les parcours des élèves dans les gymnases vaudois: Une analyse longitudinale*. Renens: URSP.

VSG (2016). Hochschulen stellen ihre Ausbildung der Lehrpersonen für die Sekundarstufe II vor. *gymnasium helveticum*, 2, 6–11.

VSG (2018). *Positionspapier des VSG zu einer allfälligen Revision des gymnasialen Rahmenlehrplans*. Bern: Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer.

Waldmann, B., & Spiess, A. (2015). *Aufgaben- und Kompetenzverteilung im schweizerischen Bundesstaat. Typologie der Aufgaben und Kompetenzen von Bund und Kantonen*. Bern: KdK.

Widmer Märki, I. (2011). *Fächerübergreifender naturwissenschaftlicher Unterricht: Umsetzung und Beurteilung von Schülerleistungen im Gymnasium. Inauguraldissertation*. Basel: Universität Basel.

Widmer, T., Frey, K., Rüegg, N., Stadter, C., Bundi, P., & Stein, J. (2015). *Qualität der IFES-Schulevaluationen im Kanton Zürich. Schlussbericht*. Zürich: Universität Zürich.

ZEM (2018). Rahmenvorgaben der Kantone. *Internetseite*. Download am 29.12.2018 von <https://www.zemces.ch/de/kompetenzzentrum-mittelschulen/themen/gemeinsames-pruefen>

ZEM (2019). Maturaarbeit. *Internetseite*. Download am 10.02.2019 von <https://www.zemces.ch/de/kompetenzzentrum-mittelschulen/themen/maturaarbeit>

Zweck, A., Holtmannspotter, D., Braun, M., Hirt, M., Kimpeter, S., & Warnke, P. (2015). *Gesellschaftliche Veränderungen 2030. Ergebnisband 1 zur Suchphase von BMBF-Foresight Zyklus II*. Düsseldorf : VDI Technologiezentrum.

## Liste des illustrations

|                |                                                                                                                                               |    |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Illustration 1 | Compétences disciplinaires de base<br>dans le contexte des branches et des objectifs du gymnase                                               | 32 |
| Illustration 2 | Nombre de gymnases publics (maturité gymnasiale) et d'élèves<br>en fonction de la taille de l'établissement durant l'année scolaire 2017/2018 | 60 |

## Aperçu des domaines d'action identifiés pour la maturité gymnasiale

### 1. Domaine d'action: règlement /ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale

- |                                                                                                                |                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1. Vérifier le panel des branches de manière ciblée                                                          | art. 9 RRM/ORM                                                                    |
| 1.2. Vérifier la pondération des domaines d'études                                                             | art. 11 RRM/ORM                                                                   |
| 1.3. Examiner des structures différentes (par ex. articulation phase fondamentale – phase d'approfondissement) | art. 9 RRM/ORM<br>ou nouvel article                                               |
| 1.4. Renforcer la propédeutique du savoir et la propédeutique scientifique                                     | art. 10 RRM/ORM;<br>év. nouvel article;<br>év. art. 9 RRM/ORM;<br>art. 15 RRM/ORM |
| 1.5. Renforcer les compétences transversales et l'apprentissage interdisciplinaire                             | art. 11 <i>bis</i> RRM/ORM,<br>év. nouvel article                                 |
| 1.6. Vérifier les critères de réussite (en tenant compte d'autres éventuels changements)                       | art. 16 RRM/ORM                                                                   |
| 1.7. Harmoniser la durée minimale de la filière gymnasiale                                                     | art. 6 RRM/ORM                                                                    |

### 2. Domaine d'action: plan d'études cadre

- 2.1. Vérifier le format du plan d'études cadre
- 2.2. Définir des exigences comparables
- 2.3. Renforcer les objectifs et les contenus disciplinaires
- 2.4. Renforcer les compétences transversales et l'apprentissage interdisciplinaire
- 2.5. Renforcer l'éducation au développement durable, l'éducation à la citoyenneté, les enjeux de la numérisation ainsi que les échanges et la mobilité
- 2.6. Mettre en œuvre les compétences de base en langue première et en mathématiques
- 2.7. Identifier d'autres compétences disciplinaires de base (dans les disciplines fondamentales et les disciplines obligatoires) pouvant être constitutives de l'aptitude générale aux études supérieures

### 3. Domaine d'action: mise en œuvre de l'assurance de la qualité

- 3.1. Clarifier la mise en œuvre de l'assurance de la qualité à l'échelle suisse
- 3.2. Développer l'assurance de la qualité à tous les niveaux
- 3.3. Clarifier les responsabilités et les compétences dans le domaine de l'assurance de la qualité

### 4. Domaine d'action: culture de l'apprentissage et de l'évaluation

- 4.1. Développer la formation initiale et continue du corps enseignant
- 4.2. Renforcer les compétences transversales et l'apprentissage interdisciplinaire dans l'enseignement
- 4.3. Développer la culture de l'évaluation commune (poursuivre la mise en œuvre de la recommandation n° 2 de la CDIP)
- 4.4. Faire un usage judicieux des possibilités offertes par la numérisation

## **5. Domaine d'action: égalité des chances**

- 5.1. Mieux tirer profit du potentiel de formation existant
- 5.2. Améliorer l'égalité des chances, notamment lors de la transition du secondaire I au gymnase
- 5.3. Thématiser la question des inégalités fondées sur l'origine et sur le genre