

# Evaluation de la réforme de la maturité 1995 (EVAMAR)

Nouvel éventail de disciplines – objectifs pédagogiques transversaux – organisation et développement des établissements

## L'essentiel en bref

Extrait du rapport final de la phase 1

**Erich Ramseier, Jürgen Allraum, Ursula Stalder**

Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv), Erziehungsdirektion des Kantons Bern

**François Grin, Roberta Alliaata**

Service de la recherche en éducation (SRED), Genève

**Stephan Müller, Ivo Willimann**

Socioplan, Wolfikon-Bissegg / Bildungsplanung Zentralschweiz, Luzern

**Edo Dozio**

Ufficio studi e ricerche (USR), Bellinzona / Alta Scuola Pedagogica (ASP), Locarno

**Peter Labudde**

Abteilung für das Höhere Lehramt (AHL), Universität Bern

**Katharina Maag Merki**

Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&E), Universität Zürich

**Elisabetta Pagnossin**

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel

**Eugen Stocker**

Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), Lausanne

avec la collaboration de

**Emanuele Berger, Luana Tozzini Paglia, Daniele Sartori**

Ufficio studi e ricerche (USR), Bellinzona

Sur mandat

**de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)**

**et de l'Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES)**

Berne, Décembre 2004



## L'essentiel en bref

En 1995, la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) et la Confédération ont décidé de réformer le système suisse de formation menant à la maturité. Au système des types, qui s'était vu élargi en 1972 par l'introduction du type D (langues modernes) et du type E (orientation économique), elles ont substitué un système composé de disciplines fondamentales, d'options spécifiques et d'options complémentaires, en édictant un nouveau règlement de reconnaissance de la maturité (RRM/MAR 95). Le nouveau système a pour ambition de permettre une plus grande individualisation de la formation tout en assurant que, de façon générale, le certificat de maturité continue à garantir le libre choix des études universitaires ou EPF. L'atteinte de cet objectif passe par un nombre relativement élevé de disciplines fondamentales et par l'approfondissement d'une discipline à titre d'option spécifique. D'autres innovations décisives résident dans le poids accordé à l'enseignement interdisciplinaire et dans la promotion des compétences transversales. La réalisation de ces objectifs éducatifs repose notamment sur deux innovations significatives du RRM 95 : l'introduction du travail de maturité et le regroupement des sciences exactes et des sciences sociales en deux disciplines fondamentales.

La Confédération et la CDIP ont décidé, en juin 2001, d'effectuer à l'échelon national une évaluation de la réforme (« EVAMAR ») portant sur trois thèmes : 1) l'adéquation entre les options proposées et les intérêts des élèves et ses répercussions sur leur réussite, 2) la mise en œuvre des objectifs pédagogiques transversaux, et 3) la gestion des réformes par les écoles. Cette dernière thématique se focalise sur l'école en tant qu'organisation apprenante, et étudie comment les établissements font face aux enjeux de la réforme de la maturité.

Ces thèmes ont été traités dans le cadre de trois modules et ont bénéficié du soutien des trois régions linguistiques. En tout, cinq groupes de personnes ont été interrogés : les élèves des classes terminales (1) et de première année postobligatoire (2), les enseignants des classes terminales (3), les directions des gymnases (4), ainsi que les responsables de ces écoles au sein des administrations cantonales (5). Les cantons ont eu la possibilité de faire élargir à toutes leurs écoles de maturité l'enquête destinée aux classes terminales, et quinze d'entre eux en ont profité. L'enquête auprès des trois premiers groupes de personnes a eu lieu en mars 2003, et celle auprès des directions d'établissement d'avril à août 2003. Ont été interrogés au total, dans les trois langues, plus de 21'000 élèves, 3'500 enseignants, et les directions de 148 écoles de maturité. Le rapport que voici présente les résultats de ces enquêtes.

### **Nouvel éventail de disciplines et réussite de la formation**

Le module 1 a pour objet le nouvel éventail de disciplines, plus flexible, qui remplace les anciens types de maturité. Son hypothèse de départ, qui fait également l'objet des analyses qui suivent, est que la nouvelle structure de l'offre de disciplines permet des profils de formation plus individualisés, davantage définis par les intérêts des élèves. On s'attend donc à des effets favorables sur la situation de l'enseignement et sur la réussite de la formation. Cependant, l'accès inconditionnel aux études supérieures, toutes facultés confondues, ne doit pas en souffrir pour autant.

#### *Eventail des disciplines, choix effectués et adéquation avec les intérêts*

La *proportion représentée par les domaines obligatoires* (option spécifique, option complémentaire et travail de maturité) sur le total des enseignements se situe tout en bas de la fourchette prévue dans le nouveau règlement. La spécialisation est susceptible d'être approfondie par une adaptation de la dotation horaire des disciplines fonda-

mentales, en fonction de l'option spécifique choisie. Les orientations ainsi définies correspondent plus ou moins aux anciens types de maturité.

Conformément au RRM 95, les cantons choisissent eux-mêmes les disciplines qu'ils vont proposer à titre d'option spécifique. Les différentes stratégies adoptées par les cantons en matière d'organisation scolaire décident du *choix d'options spécifiques offert par les écoles*. Seul un petit nombre de cantons les proposent (presque) toutes. Dans certains cas, la nouvelle structure a été appliquée de manière à entraîner le moins possible de changements par rapport à l'ancien système. Les offres nouvelles dans le cadre suisse, tels les arts visuels et la musique, sont déjà bien implantées. En revanche, l'option spécifique philosophie, pédagogie & psychologie n'est encore que peu proposée ; elle est même totalement absente dans seize cantons, dont deux qui ont un grand nombre d'élèves : Genève et Zurich. L'analyse conjuguant l'intérêt pour la discipline et la satisfaction, quant au choix effectué, montre que cette option devrait être plus largement offerte.

La réforme a donné lieu à une plus forte *individualisation de la formation gymnasiale* : en tenant compte des possibilités de choix concernant la deuxième langue étrangère dans le cadre des disciplines fondamentales et pour l'option spécifique, on n'obtient pas moins de 77 combinaisons de branches possibles. Les combinaisons individuelles ainsi définies sont désignées ci-après par l'expression « profils de formation ». *Le nouveau règlement permet en principe aux élèves de mieux adapter leur profil individuel de formation à leurs intérêts que dans l'ancien système fédéral.*

La grande majorité des jeunes déclarent choisir leur option spécifique principalement par intérêt pour la discipline. Mais ce phénomène est un peu moins marqué chez les jeunes qui ont choisi l'option économie & droit, ou une langue ancienne (latin surtout), qui plus que les autres se laissent guider par la perspective des formations ultérieures possibles.

Le nouveau règlement bénéficie particulièrement aux jeunes qui s'intéressent aux arts visuels ou à la musique et, dans une moindre mesure, à ceux dont les intérêts sont tournés vers la philosophie, la psychologie ou la pédagogie. La légère augmentation des possibilités de choix concernant les langues étrangères (p. ex. combinaisons avec latin ou grec) offre en outre de meilleures chances de donner suite à ses intérêts.

Si l'on combine l'analyse des intérêts exprimés par les élèves pour certaines disciplines avec les combinaisons effectivement choisies, on constate une *exploitation seulement partielle* de cette possibilité de mieux adapter le profil de formation à ses intérêts personnels. La raison en est sans doute le fait que l'éventail d'options spécifiques défini dans le RRM 95 n'est généralement présent sur le plan local que sous une forme incomplète, mais aussi que les jeunes ne choisissent pas exclusivement les disciplines en fonction de leur intérêt.

La *comparaison des profils de formation dans les classes terminales avec les titres de fin d'études 1999* (types de maturité reconnus sur le plan fédéral d'après l'ORM 68, types cantonaux et brevets d'études) met essentiellement en lumière un très net recul des profils comportant une langue ancienne : par rapport au type B (latin), la proportion chute de 22 à 8%. Le latin a radicalement perdu de son importance, même s'il est encore et toujours exigé pour accéder à certaines filières universitaires. Par contre, la proportion des profils de formation comparables aux anciens types C, D et E a, elle, augmenté (type C : de 20 à 24% ; type D et E : de 18 à 20%).

Dans le cas des trois nouvelles orientations proposées (arts visuels, musique et philosophie, pédagogie & psychologie), la comparaison avec les titres de fin d'études 1999 est plus délicate. Les offres similaires déjà disponibles auparavant sur le plan cantonal (p. ex. gymnases artistiques ou sociopédagogiques) sont dorénavant reprises dans le cadre du système suisse de maturité. Dans les cantons qui connaissaient déjà l'un ou l'autre de ces types de maturité cantonale, l'élargissement des *possibilités de choix*

est, de fait, moins marqué. En revanche, une conséquence positive de la réforme est que toutes ces offres sont désormais équivalentes du point de vue de l'accès aux hautes écoles.

S'exprimant sur leurs propres choix, les élèves se disent dans l'ensemble « assez » satisfaits. Cependant, ils ne le sont pas autant des possibilités qui leur sont offertes ; ils souhaitent en effet un plus grand éventail dans le choix des disciplines enseignées et aimeraient pouvoir davantage se concentrer sur certaines d'entre elles durant leur formation gymnasiale.

### *Situation de l'enseignement*

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 motivation est également plus élevée lorsque les élèves trouvent une offre répondant adéquatement à leurs intérêts, grâce aux possibilités de choix individuelles que leur offre le nouveau système.

On ne constate, en revanche, que des liens peu étroits entre la qualité de l'enseignement et l'organisation de l'école (taille de l'établissement, nature de l'offre en options spécifiques, etc.). En moyenne suisse, un tiers de l'enseignement est fréquenté en dehors du noyau de la classe ; cette proportion est nettement plus élevée dans certains cantons. Les élèves sont largement satisfaits de cette situation.

### *Préparation aux hautes écoles*

La *qualité de la préparation aux études supérieures* a été jugée à l'aide des appréciations des bacheliers. Ce jugement subjectif a une grande importance pour les jeunes au moment du choix des études. Le sentiment général de préparation aux études supérieures est assez bon. Trois quarts des bacheliers s'estiment en effet bien ou assez bien préparés à la plupart des filières. La préparation aux études effectivement choisies passe, elle aussi, pour assez bonne. *Du point de vue des jeunes, l'objectif de la maturité générale requise pour entreprendre des études supérieures semble donc atteint.*

Il est intéressant de relever dans cette appréciation de grandes différences en fonction du profil de la formation gymnasiale suivie et de la filière d'études prévue. De l'étroitesse ou non de leur relation découle une évaluation très différente de la préparation. Les jeunes sont conscients qu'ils sont moins bien préparés pour une filière éloignée de leur option spécifique que pour un cursus au contenu qui lui correspond.

La grande majorité des bacheliers (77%) prévoit d'entamer, après le gymnase, des études dans une université ou école polytechnique. Ce taux est très variable en fonction du profil de formation adopté. Plus de la moitié des jeunes avec option spécifique dans le domaine artistique choisissent, par exemple, des formations non-universitaires. Si les formations extra-universitaires telles celles dispensées par les hautes écoles pédagogiques tendent de plus en plus souvent à exiger un certificat de maturité, le cercle des institutions qui entendent subordonner l'accès à la formation au «degré de maturité nécessaire pour entreprendre des études supérieures» va se diversifier.

Entre le profil de la formation gymnasiale et le choix des études, le lien est assez lâche : certes, dans la plupart des profils de formation, les jeunes privilégient ou évitent certaines filières. Mais la diversité des formations envisagées reste importante dans tous les profils. Dans l'esprit des objectifs du RRM 95, la liberté du choix des études n'est pas qu'un postulat de politique éducative : elle est réellement exploitée par les bacheliers.

Ceci implique que des études dans toute discipline puissent être entreprises par des étudiants ayant des formations préalables très différentes. Néanmoins, certaines for-

mations préalables prédominent fortement dans quelques filières d'étude (ingénierie "dure", mathématiques/informatique ou économie). Pour préserver le critère du «degré de maturité nécessaire pour entreprendre des études universitaires», il est important que l'accès à ces filières reste ouvert à tous.

#### *Réglementation de l'obtention de la maturité*

La réforme a également apporté une modification dans la réglementation de l'obtention de la maturité. Une enquête effectuée auprès de toutes les écoles montre que le taux d'échec a augmenté en Suisse alémanique (passant de 1,3 à 2,4%), tandis qu'il est resté stable en Suisse italienne et en Suisse romande. Cette augmentation pourrait du moins partiellement être imputée aux conditions d'entrée en vigueur (éventuellement en relation avec le raccourcissement de la durée des études gymnasiales dans certains cantons).

Parmi les différentes disciplines, les mathématiques constituent le plus grand obstacle à l'obtention de la maturité : trois quarts des échecs lors de la maturité font état d'une note insuffisante dans cette matière. De leur côté, les trois disciplines linguistiques cumulent toutefois davantage de notes insuffisantes. Cela laisse supposer que, dans l'ensemble, les langues sont plus critiques pour l'obtention de la maturité que les mathématiques et les sciences exactes. Bon nombre d'échecs à l'examen étaient également associés à une note insuffisante dans l'option spécifique (43%). Ce phénomène est notamment problématique compte tenu de pratiques de notation très différenciées dans les diverses options spécifiques.

#### *Différences selon le genre*

Les jeunes gens et les jeunes filles font un usage fort différent de la formation menant à la maturité. On recense par exemple une proportion nettement plus importante de gymnasiennes (57%) que de gymnasiens en année terminale. Leurs intérêts pour les disciplines sont aussi largement divergents. En effet, les gymnasiennes choisissent souvent d'autres options spécifiques et d'autres options complémentaires que leurs collègues masculins. Les choix effectués montrent que l'éventail des disciplines vues comme attractives est nettement plus large pour les gymnasiennes que pour les gymnasiens. Les gymnasiennes réalisent une meilleure adéquation entre leurs intérêts et l'enseignement. Si l'on veut une offre de formation gymnasiale également attractive pour les deux sexes, il faudrait la compléter avec des options spécifiques visant les jeunes hommes. Entrent ici en ligne de compte des disciplines telles l'histoire, la géographie et notamment l'informatique, qui sont haut placées sur l'échelle des intérêts des élèves masculins.

Les gymnasiennes se distinguent aussi lors de l'obtention de la maturité : elles sont moins nombreuses à échouer que les garçons (2,4% contre 4,1%). On observe toutefois l'inverse lors du passage vers les hautes écoles : bien plus de gymnasiens (88%) que de gymnasiennes (69%) envisagent en effet des études universitaires, car les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques représentent pour ces dernières des alternatives non négligeables. La formation qui mène à la maturité compense ainsi le fait que les jeunes gens accèdent à des formations HES par le biais de la formation professionnelle plus souvent que ne le font les jeunes filles.

#### **Objectifs pédagogiques transversaux**

Outre ses aspects organisationnels et réglementaires, la réforme de la maturité gymnasiale comporte également des objectifs plus spécifiquement pédagogiques, dont les grandes lignes figurent dans l'article 5 du RRM 95 et dans les « Orientations générales » du *Plan d'études cadre*. Ces développements pédagogiques sont interdépendants, mais on peut identifier leurs trois dimensions principales : l'introduction du travail

de maturité ; le développement de l'enseignement interdisciplinaire ; et le développement des compétences dites « transversales ».

Sous le titre général *d'objectifs pédagogiques transversaux*, le module 2 du projet EVAMAR est donc consacré à l'analyse des représentations, pratiques et attitudes des enseignants et des élèves relatives à ces trois développements.

Cet examen permet également de tirer un premier bilan général de la réforme. Concrètement, il s'agit d'évaluer la mesure dans laquelle on peut considérer que ses principaux objectifs ont été atteints et de cerner les atouts - mais aussi les faiblesses - des écoles gymnasiales face à ces nouveaux défis, afin de mettre en évidence les domaines prioritaires dans lesquels des aménagements ou des soutiens seraient à mettre en œuvre (par exemple, sous forme d'une offre ciblée de formation continue pour les enseignants). On peut aussi tenter d'identifier d'éventuelles disparités dans les représentations, les attitudes ou les pratiques des enseignants et des élèves en fonction de variables telles que la région linguistique, le genre, etc.

Les analyses reposent sur des informations recueillies auprès des enseignants et des élèves de classes terminales de toute la Suisse.

### *Le travail de maturité*

Depuis la mise en œuvre de la réforme, une grande majorité d'enseignants – près des trois quarts – ont pu faire l'expérience d'accompagnement du travail de maturité au moins une fois ; cette expérience n'est toutefois pas répartie de façon homogène, car certains enseignants sont mis à contribution plus souvent que les autres, et l'on observe des écarts notables entre disciplines ou entre régions linguistiques.

Les travaux de maturité consistent avant tout en exercices de recherche classiques, qu'ils soient théoriques ou empiriques. Ils se répartissent en catégories de façon différenciée suivant les régions. Ainsi, les recherches théoriques sont nettement plus représentées en Suisse italienne et en Suisse romande qu'en Suisse alémanique. Par contre, les recherches empiriques semblent plus en vogue en Suisse alémanique que dans le reste du pays. En ce qui concerne les productions artistiques et audiovisuelles, elles sont peu présentes au Tessin. Enfin, les autres *types de travaux* (activités à caractère socioculturel ou extrascolaire) sont sensiblement plus fréquents en Suisse alémanique que dans les autres régions du pays. Pour la majorité des élèves, le travail de maturité est un *exercice individuel* (77%), et seuls 24% d'entre eux choisissent un thème interdisciplinaire.

Dans leur grande majorité, les enseignants considèrent que le travail de maturité représente un *exercice utile et intéressant*. C'est toutefois sa réalisation qui s'avère problématique : manque de temps et clarté insuffisante des critères d'évaluation sont parmi les difficultés les plus souvent signalées. En pratique, la qualité scientifique du travail de maturité, son originalité, sa présentation, la mise en œuvre de ressources informatiques et les apports personnels de l'élève dans la réalisation du travail sont considérés comme plutôt ou très importants. Par contre, le caractère interdisciplinaire du travail et la nouveauté du thème choisi font figure de critères secondaires.

Les enseignants estiment *bénéficier largement du travail de maturité* à quelques égards, surtout pour les aspects relationnels (ainsi, 90% estiment que ce travail leur permet de mieux connaître leurs élèves, et 50% de dialoguer davantage avec leurs collègues) ; les apports sur d'autres plans, notamment en termes d'effets sur leur enseignement disciplinaire, sont par contre relativement modestes. Pour une forte majorité d'enseignants, le travail de maturité bénéficie considérablement aux élèves, en ceci qu'il leur permet de développer « passablement » ou « beaucoup » toutes sortes de compétences d'ordre personnel, communicationnel et méthodologique.

Les élèves expriment des points de vue très homogènes d'une région à l'autre pour ce qui concerne les *conditions de réalisation* du travail de maturité ; s'ils trouvent en majorité ces conditions satisfaisantes, ils sont quand même 44% à juger peu claires les directives reçues, et 32% à considérer comme insuffisant l'encadrement que leur fournit le maître-accompagnant.

### *L'enseignement interdisciplinaire*

Les définitions de l'interdisciplinarité auxquelles les enseignants adhèrent le plus se rapportent aux disciplines elles-mêmes, dans le sens qu'elles relèvent principalement d'une mise en rapport des domaines disciplinaires, plutôt qu'à l'organisation de l'enseignement ou à la collaboration avec des collègues d'autres disciplines.

Les enseignants sont très largement favorables à l'interdisciplinarité. Toutefois cette tendance est plus marquée chez les femmes, tandis que les enseignants du domaine « mathématiques, informatique et sciences expérimentales » sont sensiblement moins enthousiastes que leurs collègues.

Les modes de mise en œuvre de l'interdisciplinarité sont variés, mais c'est une pratique assez aisément réalisable en termes de préparation (notamment la demande faite aux élèves d'utiliser des connaissances issues d'autres disciplines dans le domaine d'un sujet) qui est, de très loin, utilisée plus que les autres. Les enseignants alémaniques recourent davantage que leurs collègues d'autres régions aux stratégies basées sur la coordination, tandis que les enseignants romands et tessinois privilégient la mise en évidence, dans leurs cours, des liens entre disciplines. Les enseignants souhaitent plutôt renforcer que bouleverser leurs pratiques interdisciplinaires, ce qui suggère qu'ils exploitent de façon cohérente, par rapport à leur vision de l'interdisciplinarité, les occasions qu'ils ont déjà de les mettre en œuvre.

Les enseignants alémaniques et tessinois s'estiment bien préparés à mettre en œuvre l'interdisciplinarité grâce à la formation pédagogique qu'ils ont reçue, tandis que les enseignants romands sont particulièrement critiques à l'égard de cette formation. Par contre, les Romands et les Tessinois sont plus satisfaits que les Alémaniques de l'ouverture à l'interdisciplinarité que leur a donné leur formation disciplinaire dans leur(s) domaine(s) d'enseignement et dans l'ensemble du pays ; ce sont les professeurs de sciences humaines et économiques qui jugent le plus positivement cette formation.

La majorité des enseignants considère que l'enseignement interdisciplinaire offre des avantages spécifiques, à savoir qu'il favorise la compréhension intellectuelle des liens analytiques entre différents domaines du savoir et, dans une moindre mesure, qu'il renforce la motivation et l'implication des élèves dans l'apprentissage. Cependant, les professeurs de mathématiques, informatique et sciences expérimentales sont plus réservés, tandis que c'est l'inverse pour les professeurs du domaine artistique. Enfin, les femmes évaluent les apports de l'enseignement interdisciplinaire de façon systématiquement plus favorable que les hommes.

Les élèves, dans leur majorité, souhaitent un maintien du recours aux différentes pratiques interdisciplinaires citées. Seule une petite minorité d'entre eux souhaite que l'on s'en serve moins ; par contre, une courte majorité d'élèves souhaite que les enseignants leur fassent plus souvent utiliser les connaissances acquises dans d'autres disciplines ou décrivent la façon dont d'autres disciplines aborderaient le sujet qu'ils sont en train d'enseigner.

### *Les compétences transversales*

Les enseignants se disent favorables, voire très favorables au développement des compétences transversales et s'estiment motivés à les renforcer chez les élèves. Toutefois, le temps fait défaut, selon nombre d'entre eux, pour intensifier l'effort à cet



égard. Ils estiment, en majorité, jouer un rôle important dans le développement des compétences transversales qui doivent, selon eux, être exercées de façon consciente et ciblée dans le cadre de l'enseignement disciplinaire. Leurs représentations sont toutefois assez différenciées quant aux possibilités réelles de le faire. Par ailleurs, un enseignant sur six (particulièrement en mathématiques, informatique et sciences expérimentales) estime son domaine peu adapté au développement des compétences transversales.

Les enseignants disent percevoir, de la part des directions d'établissement, un intérêt relativement moins net que celui qu'ils estiment manifester eux-mêmes pour le développement des compétences transversales des élèves. Une discussion de fond sur le rôle des compétences transversales, et sur les ressources nécessaires à leur développement, est sans doute nécessaire.

Trois quarts des enseignants sont plutôt, voire tout à fait d'accord que le travail sur les compétences transversales permet aux élèves de parfaire leur développement personnel et d'être mieux préparés aux études ultérieures ou à la vie professionnelle future. Par contre, les apports des compétences transversales pour les enjeux immédiats dans le contexte scolaire sont jugés moins importants. On note sur ce plan des différences entre les opinions des hommes et des femmes, ces dernières se révélant généralement plus optimistes quant aux apports des compétences transversales. Tant du point de vue des professeurs que des élèves, l'enseignement gymnasial semble avant tout en mesure de contribuer au développement des compétences coopératives, mais relativement moins au développement des compétences qui touchent au traitement de l'information. On constate à cet égard des différences sensibles entre régions et domaines d'enseignement. Dans l'ensemble, le développement des compétences transversales dans le cadre des cours est jugé plus significatif par les enseignants que par leurs élèves.

#### *Bilan général de la réforme du point de vue des enseignants*

De façon générale, les enseignants sont satisfaits d'exercer leur métier, s'estiment bien armés pour le faire et capables de garantir, pour l'essentiel, l'atteinte des objectifs de la formation gymnasiale. Sur le plan des conditions de travail, une majorité d'entre eux juge qu'elles méritent une amélioration, qu'il s'agisse de revalorisation salariale (pour deux tiers des personnes interrogées) ou de considération du métier (pour quelque 55%).

Les enseignants adhèrent très clairement aux objectifs de la réforme de la maturité. Cependant, les conditions dans lesquelles les enseignants effectuent leur travail sont souvent jugées insuffisantes : si le travail sur les compétences liées à la gestion de l'information ou à la communication ne s'en trouve pas trop entravé, le développement des compétences transversales en général, ainsi que de l'enseignement interdisciplinaire, ne suit pas. En d'autres termes, il semble prioritaire d'étudier les mesures visant tout particulièrement ces deux objectifs.

La formation continue des enseignants figure au nombre des mesures de soutien envisageables ; toutefois, ce n'est qu'à l'égard de trois domaines de formation continue qu'une majorité d'enseignants dit éprouver un besoin modéré ou important : l'approfondissement des compétences disciplinaires, la mise à disposition de moyens didactiques utiles au développement des compétences transversales, et l'identification de thèmes interdisciplinaires.

### **Organisation et développement des établissements**

Le module 3 traite des questions liées à l'organisation et au développement des écoles. Il a pour mandat d'étudier les conditions cadre de l'innovation dans les écoles durant la réforme de la maturité et d'en tirer des conclusions dans la perspective de futurs

projets de réforme et de développement pédagogique. Les *directions des écoles* ainsi que les *responsables sur le plan cantonal* de la mise en œuvre de la réforme ont donc été interrogés.

Deux résultats présentent à notre avis une importance particulière pour ce qui a trait à la manière dont les directions des écoles évaluent la réforme de la maturité, ou plus précisément les différents éléments de cette réforme.

1) Tandis que le travail de maturité et l'introduction des options spécifiques et complémentaires recueillent tous deux une large approbation, les éléments de réforme tels que les conditions d'octroi de la maturité et le développement de l'enseignement interdisciplinaire sont jugés de manière plus ambivalente, c'est-à-dire *en partie positive* et *en partie négative*. Ces deux « éléments problématiques de la réforme » conjugués aux problèmes de mise en application rencontrés par les écoles de moindres dimensions avec les *options spécifiques et complémentaires* amènent une petite moitié des directions d'établissement à ne porter qu'un jugement *partiellement* positif sur la réforme de la maturité. Mais presque autant d'écoles évaluent positivement la réforme, et seul un très petit nombre ont un jugement *plutôt négatif*.

2) Au chapitre des effets de la réforme, il convient de relever que, de l'avis des directions d'établissement, l'accueil réservé à la réforme par les enseignants s'est dans l'ensemble révélé *positif*, mais que leur motivation et leur engagement général ont souffert notamment en raison de la péjoration des conditions de travail. Dans plus de la moitié des établissements, la réforme a conduit à des améliorations *partielles*, voire *assez nettes* en ce qui concerne la collaboration (interdisciplinaire) au sein du corps enseignant et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles.

Est-ce que le processus de réforme a été influencé par les conditions cadre cantonales (projets à l'échelle cantonale, stratégie d'implémentation, alimentation des ressources, etc.) et par les situations préalables dans la structure des établissements (taille de l'école, ressources de la direction, modèle de direction, etc.) ? L'analyse met surtout en lumière la diversité des conditions cadre externes et internes des écoles lors de la mise en œuvre de la réforme de la maturité. Les différences observées sont telles qu'il en devient difficile de faire des commentaires statistiques sur l'influence de ces données. La diversité des clauses de mise en application de la réforme imposées par les conditions cadre des écoles se reflète notamment dans l'exploitation des ressources de la direction, la forme de cette dernière ainsi que les charges horaires de certains membres du corps enseignant mobilisées par le travail de développement.

L'analyse qualitative permet de dégager quatre paramètres structurels ou processus évolutifs qui distinguent une organisation scolaire performante et innovante. Ces dominantes structurelles forment l'arrière-plan de l'analyse qualitative de l'application de la réforme dans les écoles, analyse qui vise à déterminer quels *modèles de mise en œuvre de la réforme* suivis par les écoles ont un effet positif ou négatif sur l'implantation de la réforme et comment les *paramètres structurels de l'organisation des écoles* influencent le processus de réforme.

De nombreux exemples permettent d'observer principalement trois corrélations entre les dominantes structurelles de l'organisation de l'établissement et les processus de réforme positifs : la *participation clairement réglementée des enseignants* aux processus de développement pédagogique assortie de décharges horaires appropriées, l'*institutionnalisation d'équipes de travail interdisciplinaires* ainsi qu'une *gestion institutionnalisée du développement* responsable de l'assurance qualité et du pilotage des divers projets. Les écoles qui réunissent ces trois conditions ont adopté une stratégie qui entend la réforme de maturité comme un processus. Cela signifie qu'elles continuent à travailler sur les objectifs de la réforme, dont le contenu est parfois très exigeant, même si elles ont déjà achevé la mise en œuvre de la réforme du point de vue formel. Tous ces signes propices aux réformes peuvent se vérifier dans un quart envi-

ron des écoles. Enfin, on ne saurait omettre que la réforme de la maturité a aussi conduit à des développements structurels positifs au niveau de l'organisation dans de très nombreux établissements. La plupart des écoles ont par exemple institué, au moins temporairement, des groupes de travail interdisciplinaires dans le cadre de la mise en œuvre de cette réforme.

### **Bilan général**

De manière générale, le bilan de l'évaluation est positif. Les écoles et le corps enseignant sont en majorité favorables à la réforme. Un tiers des directions d'établissement font état d'effets positifs de la réforme de la maturité sur la qualité de la culture d'enseignement et d'apprentissage. L'introduction du travail de maturité est appréciée par tous pour sa valeur pédagogique générale et parce que ce travail apprend à travailler de manière autonome. Il favorise de surcroît les formes de collaboration interdisciplinaires au sein du corps enseignant. L'augmentation des possibilités de choix permet aux gymnasiens de trouver dans l'enseignement une réalisation de leurs intérêts meilleure qu'avec l'ancien système. De l'avis des jeunes, et la manière dont ils choisissent leur formation ultérieure le confirme, la maturité générale requise pour entreprendre des études supérieures est un objectif atteint. Ont de plus aujourd'hui disparu quelques limitations à l'accès aux hautes écoles, autrefois liées au fait que certaines filières gymnasiales étaient reconnues sur le plan cantonal seulement. Avec la tertiarisation de la formation des enseignants, le cercle des institutions accueillant les élèves au sortir du gymnase s'est élargi.

Les conditions de réalisation de la réforme ont parfois été défavorables. Ce processus a engendré dans les écoles une importante surcharge organisationnelle. Dans onze cantons, les écoles n'ont obtenu aucune ressource supplémentaire pour y faire face. En maint endroit, d'autres réformes ont été effectuées simultanément, telles des mesures d'économies ou un raccourcissement de la durée de la formation.

La réforme est encore incomplètement mise en œuvre. Les objectifs pédagogiques que sont l'enseignement interdisciplinaire et le développement de compétences transversales sont certes appréciés des élèves et du corps enseignant dans leur intention, mais restent incomplètement réalisés par manque de temps et par insuffisance de formation pédagogique appropriée. Les directions d'école réservent, elles aussi, un bon accueil à cette innovation, mais émettent un jugement plus ambivalent à son sujet en raison des problèmes d'application rencontrés. Les nouvelles conditions d'octroi de la maturité sont, quant à elles, contestées du côté des directions d'école à cause de la nouvelle répartition du poids accordé aux différentes disciplines et de la double compensation des notes insuffisantes. Elles ont également conduit, en Suisse alémanique, à une augmentation du taux d'échec à l'examen final. Par rapport aux intérêts des élèves, l'éventail d'options spécifiques est (encore?) insuffisant dans bon nombre de grands cantons et dans de nombreuses écoles. Les offres de formation ainsi que l'organisation de bien des écoles se fondent encore sur les anciens types de maturité. Les options spécifiques diffèrent enfin sensiblement quant au niveau des notes attribuées.

La démarche confirme que, huit ans après la promulgation du nouveau RRM, le processus de réforme n'est pas encore complètement achevé. Le sondage effectué auprès des classes terminales montre cependant que la qualité de l'enseignement et la motivation à apprendre sont plus élevées dans les écoles qui ont déjà acquis une plus grande expérience avec le nouveau système de la maturité. Cela indique que bien des problèmes peuvent être considérés comme étant liés à la phase d'introduction.