

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

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

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

Promouvoir l'interdisciplinarité

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

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

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

Ces avis très positifs sur la qualité des pratiques interdisciplinaires doivent être mis en regard avec la part effective, très réduite, qu'elles représentent. Bien que la réforme de la maturité, et notamment l'introduction du travail de maturité, ait contribué à la mise en place d'une forme de collaboration interdisciplinaire dans plus de la moitié des établissements (*ibidem*, p. 306), l'approche interdisciplinaire n'est effectivement présente que dans un quart des travaux de maturité; ce potentiel n'est donc pas encore suffisamment exploité (*ibidem*, p. 191; cf. Huber et al., 2008, p. 283). Les raisons invoquées sont similaires à celles citées pour les compétences transversales: les enseignantes et enseignants ont besoin de plus de temps et de formations pour établir des pratiques d'enseignement interdisciplinaire (cf. Oelkers, 2008, p. 117; Ramseier et al., 2005, p. 15, 234). Selon Oelkers (2008), la révision du RRM aurait «apparemment sous-estimé la structure disciplinaire interne du plan d'études gymnasial. Ainsi, l'enseignement interdisciplinaire reste une exception dans l'enseignement gymnasial actuel; si une telle approche est adoptée, on choisit souvent des variantes qui exigent un effort minimal. Dans ces cas, les élèves sont simplement invités à faire appel à des connaissances d'autres disciplines, mais il n'y a aucun effet sur la dotation horaire. Elle reste disciplinaire et intègre les autres domaines uniquement dans la mesure où, du point de vue de l'élève, ces derniers permettent d'établir un lien avec la matière enseignée. Au-

cune forme didactique spécifique n'est requise, aucune adaptation ni extension du répertoire méthodologique n'est nécessaire.» (p. 113, trad. libre). A l'instar de la promotion des compétences transversales, l'interdisciplinarité nécessite des moyens supplémentaires, des formats didactiques spécifiques et des possibilités de contrôle (*ibidem*, p. 198). La SSPES et le HSGYM souhaitent non seulement une multiplication des ressources disponibles, mais également un renforcement de la collaboration pratique et des échanges entre les enseignantes et enseignants des différentes disciplines (Dreyer, 2009a, p. 10, HSGYM, 2008, p. 48s).

3.2.4 Standards de formation et orientation compétences

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

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

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

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

cussion sur la standardisation est en cours dans tous les pays européens, la Suisse n'échappera probablement pas à ces standards.» (Joachim, 2010b, p. 25, trad. libre).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Autre élément, presque aussi important: les réserves générales au sujet d'un pilotage axé sur les résultats (ou sur l'output), qui pourrait réduire les contenus de l'enseignement aux connaissances et aux capacités immédiatement mesurables. «L'éducation va au-delà de ce qu'un test peut évaluer» (LCH, 2011, p. 23, trad. libre): le constat de la direction du LCH par rapport au *Lehrplan 21* (plan d'études alémanique) est sans appel. La Plate-forme Gymnase (2008), quant à elle, estime que l'exigence de preuves de performances formulée à l'égard du gymnase est due à un «contexte fortement empreint de paramètres utilitaires» (p. 28). «Même si aujourd'hui, le pilotage des gymnases par l'input prédomine encore, des efforts sont entrepris pour assurer à l'avenir la conduite des gymnases essentiellement par l'output. Un pilotage axé uniquement sur l'output risque toutefois d'avoir une portée trop restreinte, car il repose sur la définition des résultats attendus. Or les processus pédagogiques ne se laissent ni diriger directement ni mesurer concrètement.» (p. 30). On pourrait redouter au contraire que les apports spécifiques du gymnase en particulier ne soient pas suffisamment reconnus (*ibidem*, p. 27). Ces derniers découlent en effet des objectifs de formation, dont l'atteinte est difficile à prouver, comme le souligne Dreyer (2009a): «Le gymnase doit poursuivre son ambition, à savoir préparer ses élèves aux tâches exigeantes qu'ils devront remplir dans la société. Ceci constitue le but de la formation générale à long terme, et il est impensable d'y renoncer – même si ce but ne peut être testé de manière empirique ou standardisée. [...] D'autres

éléments importants, comme la curiosité intellectuelle, la persévérance, la capacité à surmonter les frustrations et à combler des lacunes de manière autonome échappent cependant à tout contrôle standardisé» (p. 1; cf. *ibidem*, p. 2). Dans le même ordre d'idées, le corps enseignant et les directions d'établissement mettent en garde contre le phénomène du «teaching to the test» (*ibidem*, p. 7; cf. Dubs, 2008, p. 14s; Herzog, 2008, p. 7). La CDGS estime que les classements et les évaluations notées ne sont «pas des moyens de pilotage appropriés»: «Les palmarès avec évaluations notées ne sont pas sans intérêt et peuvent même rendre de précieux services. Pourtant, s'agissant de la mission de formation culturelle globale des gymnases, ces procédures ne recouvrent que des domaines partiels et ne renseignent guère sur la question de savoir si un gymnase est «bon» ou «mauvais» sous tous les rapports. La foi dans les chiffres dans le goût des médias et de l'opinion publique amène toutefois à considérer ces classements comme des mesures absolues, quand bien même ils ne reposent que sur l'analyse d'un élément particulier. De telles interprétations sans nuances partent d'une vision des choses selon laquelle tout est mesurable, ce qui n'est précisément pas le cas de la mission culturelle générale des gymnases.» (CDGS, 2010, p. 12).

Ne pas s'orienter vers une maturité centralisée

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

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

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

Le problème est donc double: d'une part, la comparabilité des prestations et des notes entre établissements et entre cantons et, d'autre part, la pertinence et la signification du certificat de maturité pour les élèves: «Le certificat et la note de maturité, ainsi que d'autres notes obtenues, sont les seules données quantitatives dont disposent les élèves pour orienter leur choix d'une filière d'études. Cependant, lorsque les notes sont d'une part considérées comme imprécises et qu'elles se trouvent systématiquement sans rapport aucun avec les compétences, et qu'elles constituent

d'autre part la seule source d'information sur ces compétences disciplinaires, le choix de la filière d'études repose sur une évaluation des performances faussée et largement influencée par l'option spécifique.» (CSRE, 2010, p. 129).

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

Débattre de l'image du gymnase

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

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

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

Les enseignantes et enseignants également sont nombreux à s'opposer à une conception purement économique de l'enseignement et des résultats, un avis relayé par Dreyer (2009d): «*Les référentiels, qu'il s'agisse de standards ou de normes ISO, conviennent très bien pour la fabrication de vis ou pour les transports par conteneurs, mais non pour préparer les jeunes aux responsabilités qu'ils devront assumer ultérieurement*» (p. 24, trad. libre; cf. Dreyer 2010b, p. 18). Dans sa résolution du 18 juin 2011, l'assemblée des délégués de la LCH rejette l'application de comparatifs, classements et autres audits utilisés dans l'économie privée à l'école: «*L'éloge rhétorique de la concurrence doit être rejeté. Les systèmes de benchmarking chers à l'économie privée ne peuvent pas être appliqués à*

la scolarité obligatoire publique, pour différentes raisons. Dans les pays qui connaissent une culture de la concurrence extrême (classements des établissements scolaires, tests comparatifs, audits), ces systèmes n'ont pas le succès escompté, parce que les écoles apprennent vite à contourner ces approches inadéquates et sont obligées de consacrer leur énergie à des «effets cosmétiques», au lieu de privilégier la qualité dans l'exécution de leur mission.» (*ibidem*, trad. libre). Ces propos font allusion à un autre aspect critique, à savoir la comparaison internationale, voire le rapprochement du système éducatif suisse avec celui d'autres pays, dont certains appliquent déjà des instruments tels que les standards de formation, parfois avec des résultats plutôt mitigés: «*Il faut se demander pourquoi la CDIP se fonde sur le modèle américain, alors que ce pays se retrouve dans le bas du classement PISA*» (Harnischberg, 2007, p. 6, trad. libre). D'autres milieux pédagogiques également se montrent critiques par rapport aux analogies grandissantes entre le fonctionnement des écoles et celui des entreprises, à l'élaboration d'un concept de compétence compatible à l'international, à ce qui s'apparente à l'abandon progressif de la conception humaniste de l'éducation ainsi qu'à la propagation rapide des demandes de standardisation (cf. Kissling & Klein, 2010, p. 12 à 17 et la réponse de Hodel, 2011, p. 12s; cf. Pulver, 2012, p. 9 et Thurnherr, 2010, p. 14 à 16).

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

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

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

linguistiques, – soutenir et honorer des prestations académiques exceptionnelles» (p. 9).

Développer des alternatives aux standards de formation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 LA DIMENSION NORMATIVE: L'AVENIR DU GYMNASSE

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

4.1 Les différents objectifs possibles du gymnase

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

4.1.1 Vue d'ensemble

La finalité des études gymnasiales consiste à acquérir non seulement l'aptitude générale aux études supérieures, mais également une profonde maturité sociale: «[Une formation...], qui

confère aux élèves la maturité requise pour entreprendre des études supérieures et les prépare à assumer des responsabilités au sein de la société actuelle.» (RRM, 1995, art. 5). Comme on l'a montré dans l'introduction, les autres éléments définis dans l'article sur l'objectif des études peuvent être considérés, du point de vue logique, comme des objectifs subordonnés ou indirects par rapport à ces objectifs majeurs, certains étant une conséquence nécessaire, d'autres une pondération souhaitée par les auteurs de l'article et que seul justifie son caractère normatif.

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

Les variantes de base du passage au degré supérieur

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

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

diplôme valable uniquement pour le passage à certaines branches d'études.

- Le gymnase ne vise plus exclusivement l'accès aux hautes écoles universitaires et pédagogiques, mais également à d'autres institutions de formation et filières tertiaires.

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

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

Figure 1 | Combinaisons entre spécialisation et passage au degré tertiaire

L'objectif de la maturité sociale dans toutes les variantes

La formation gymnasiale actuelle a pour but de développer une profonde maturité sociale. Selon l'interprétation du concept d'éducation privilégiée dans l'introduction, la maturité sociale, au sens général, peut être comprise comme une composante du développement de la personnalité. Il existe un consensus général sur l'objectif de l'éducation qu'est la maturité sociale au sens de l'aptitude à assumer des responsabilités dans la société. Aussi relève-t-on peu d'alternatives à cette approche en comparaison internationale (cf. chapitre 2.1), si ce n'est la renonciation à cet objectif et, dès lors, l'orientation exclusive vers l'aptitude au passage à des institutions de formation du degré tertiaire. Le principe normatif lié à l'objectif de la maturité sociale est présent dans la plupart des idéologies, même si leurs visions sur d'autres aspects de l'homme et de la société diffèrent parfois considérablement (cf. par exemple l'état des lieux dans Eberle, 1996, p. 136ss). Les différences résident dans l'étendue des diverses tâches potentielles à laquelle une personne culti-

vée doit se préparer, ainsi que dans la complexité de ces tâches, qui doivent rester accessibles également pour les non-spécialistes. Si, comme c'est le cas en démocratie, le droit de participer aux décisions sur l'organisation de l'Etat, de l'économie, de la société et de la nature fait partie des principes fondamentaux généraux, l'exercice de ce droit exige l'acquisition préalable d'une vaste culture générale, vu la complexité des enjeux dans ces domaines.

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

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

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

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

Une autre interrogation d'ordre général a déjà été discutée par plusieurs auteurs (cf. par ex. Eberle, 2010, p. 24ss): est-ce que l'objectif de la profonde maturité sociale ou de la préparation aux responsabilités dans la société exige une aussi grande variété de disciplines que celle proposée dans les gymnases suisses? Pour y répondre, on peut évoquer l'avis, aujourd'hui largement accepté dans les milieux scientifiques, selon lequel des connaissances et capacités disciplinaires

adéquates sont déterminantes pour la résolution de missions et de problèmes non seulement spécifiques mais également interdisciplinaires, chaque aspect partiel d'un problème interdisciplinaire étant, en fin de compte, lié à un domaine particulier. Les théories relatives à l'éducation formelle et leurs versions modernes, telles que les postulats sur les qualifications clés générales et les compétences indépendantes du contenu, ont été réfutées il y a longtemps déjà (cf. par ex. Dörig, 1994). Pour cette raison, le contenu d'une formation est loin d'être indifférent par rapport aux problèmes qui pourraient se poser; il doit être choisi avec soin et de manière ciblée (et être assimilé au cours d'un processus d'apprentissage actif, de manière à renforcer les compétences). Les tâches et les problèmes ayant un impact sur la société participent de nombreux domaines, leur résolution requiert par conséquent des connaissances et des capacités dans différentes disciplines. L'objectif du développement d'une profonde maturité sociale en vue de préparer l'élève à assumer des responsabilités dans la société exige donc une vaste culture générale. En ce sens, la conception de la formation gymnasiale humaniste de von Humboldt (1980) ne peut pas être suffisante pour atteindre l'objectif de la profonde maturité sociale.

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

4.1.2 Objectif: aptitude générale aux études

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

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

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

Les composantes de l'aptitude générale aux études

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

ités disciplinaires et interdisciplinaires ils attendaient des étudiantes et étudiants de 1^{er} et de 2^e semestre venus suivre leurs cours (cf. description exhaustive dans Eberle et al., 2008).

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

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

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

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

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

L'étude a fourni des résultats en principe positifs, mais a également montré qu'une partie significative des bacheliers et bacheliers les plus faibles de la volée 2007 avaient des lacunes dans l'un ou l'autre groupe de composantes. Les tests ont permis d'identifier des insuffisances au niveau

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

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

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

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

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

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

l'exemple, évoqué plus haut, des études de médecine.

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

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

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

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

4.1.3 Objectif: aptitude spécifique aux études

Lorsqu'il a remplacé le programme d'études néo-humaniste par la mise en place progressive, dès 1906, de cinq types de maturité au final (Criblez, 2011, p. 10s), le système gymnasial suisse s'était déjà engagé une première fois sur la voie de la maturité spécifique. Toutefois, il n'a jamais franchi la dernière étape logique d'une telle démarche, la limitation de l'accès sans examen aux seules branches d'études correspondantes. La différenciation entre les types de maturité se faisait essentiellement par le niveau d'exigence dans certaines matières et non par une limitation du nombre de disciplines. Le processus vers la spécialisation a seulement pris fin lorsque la réforme de 1995 a marqué un tournant – après diverses controverses et rapports contestés (par ex. CDIP, 1980) – et s'est prononcée clairement en faveur d'une maturité unique et du maintien de l'accès sans condition aux hautes écoles. Pour les disciplines fondamentales obligatoires, cette évolution allait de pair avec un abandon des ni-

veaux différenciés de l'ancien système par types, ce qui ne s'est pas traduit dans la réalité, selon les constatations de l'étude EVAMAR II (Eberle et al., 2008). Criblez pose la question suivante à cet égard: «*Mais comment le gymnase peut-il se développer, s'il n'est plus possible pour un établissement gymnasial, vu la pluralisation des branches d'études dans le degré tertiaire, de faire acquérir à 20 % des élèves d'une même classe d'âge une culture générale harmonisée, complète et de haut niveau, et qu'il ne puisse pas non plus, vu la différenciation des «profils de potentiels» et l'individualisation des options spécifiques et complémentaires, faire atteindre un niveau quelque peu uniforme à tous les bacheliers et bacheliers?»* (2011, p. 14, trad. libre). Pour Criblez, la solution du problème de transition actuel réside dans un renforcement de la spécialisation par l'introduction d'une deuxième option spécifique, associé à des processus de sélection adéquats des universités. L'objectif de l'aptitude spécifique aux études n'est donc pas une option inconnue pour le gymnase suisse, d'autant plus que la proposition de transférer le droit de sélection aux universités a déjà été évoquée ailleurs (Académies suisses des sciences, 2009a, p. 18).

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

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

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

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

Par ailleurs, une réduction de l'éventail de disciplines entraînerait un affaiblissement de l'objectif de la profonde maturité sociale. Le choix actuel de disciplines pourrait être conservé dans un modèle

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

4.1.4 Objectif: aptitude générale au degré tertiaire

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

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

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

Une nette augmentation du taux de maturités pourrait cependant s'avérer problématique en ce qui concerne la qualification permettant l'accès aux filières universitaires (cf. Eberle, 2011). Atteindre l'objectif de l'aptitude générale aux études serait alors plus difficile, comme on l'a vu au chapitre 4.1.2. L'affirmation selon laquelle une hausse significative du taux de maturités n'entraînerait pas de réduction du niveau de formation moyen, souvent avancée par les défenseurs de l'augmentation du taux de maturités, ne peut être prouvée ni par l'expérience ni par la pratique et tient d'une vision trop optimiste de la théorie du

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

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

Bien que la baisse du niveau moyen de formation attendue en cas d'augmentation ciblée du taux de maturités n'entraîne pas une diminution du nombre de bons et de très bons résultats aux épreuves de maturité – même si on ne peut pas l'exclure en raison de la tendance à adapter les exigences au niveau de la classe –, le nombre de bacheliers et bacheliers n'ayant pas une aptitude parfaite aux études serait probablement en hausse, d'où un effet négatif sur l'acceptation du certificat de maturité comme autorisation générale d'accès aux universités (cf. aussi le chapitre 4.1.2). Les auteurs du rapport *Une éducation pour la Suisse du futur* (Académies suisses des sciences, 2009) en tirent donc la conclusion logique lorsqu'ils revendiquent une augmentation substantielle du taux de maturités et qu'ils proposent de transférer aux universités la sélection des futurs étudiantes et étudiants. On pourrait dès lors s'attendre à une perte de la valeur des épreuves de maturité, notamment pour les titulaires d'un tel certificat. Simultanément, le transfert de la compétence de sélection déprécierait l'image du gymnase, considéré jusqu'ici comme instance qualifiante. Le certificat de maturité resterait une qualification nécessaire,

mais elle ne serait pas suffisante. En fonction de la spécificité des différentes branches et de la possibilité d'acquérir par apprentissage les connaissances exigées aux examens d'admission, ce modèle obligerait également le gymnase à s'orienter davantage vers la spécialisation, ce qui n'est possible, pour une durée de formation égale, que par la réduction du nombre de disciplines effectivement suivies ou alors de la profondeur suffisante de la formation. Ces effets seraient les plus perceptibles en cas d'utilisation de tests axés sur les connaissances, où les chances de succès augmentent considérablement avec l'intensité de la préparation.

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

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

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

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

4.1.5 Objectif: aptitude spécifique au passage vers le tertiaire

Cette quatrième variante, à savoir la combinaison entre l'étendue de la spécialisation et le passage vers le degré supérieur, réunirait les avantages de la spécialisation dans un domaine spécifique et ceux d'une ouverture plus large vers le tertiaire. Elle ne poserait pas de problème d'interface, la préparation à une branche d'études spécifique étant suffisante grâce à des filières de formation fortement ciblées. La validité prédictive de la sélection à l'entrée serait également assurée. Cette variante permettrait à toutes les institutions de formation d'imposer de manière optimale leurs conditions d'accès spécifiques. En outre, les élèves pourraient choisir plus tôt une spécialisation qui correspond le mieux à leurs aptitudes et à leurs intérêts. L'adaptation à l'évolution des exigences du degré tertiaire se ferait plus rapidement et il y aurait davantage de possibilités pour accueillir de nouvelles offres de formation au degré secondaire II. La hausse du taux de maturités ne poserait pas de problème, étant donné qu'elle n'entraînerait pas nécessairement une diminu-

tion du niveau des diplômes si le nombre de disciplines était revu à la baisse. L'augmentation possible de la dotation horaire pour les disciplines restantes aurait un bon effet compensatoire en cas d'une diminution du niveau moyen des capacités cognitives générales. Cette variante permettrait de poser au secondaire II les bases pour de nouvelles offres de formation duale au niveau tertiaire, telles que proposées par Avenir Suisse (Schellenbauer et al., 2010, p. 7 à 10).

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

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

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

4.2 Les finalités privilégiées des études gymnasiales et leurs conséquences

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

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

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

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

L'objectif de l'aptitude générale au degré tertiaire n'a de sens, comme on l'a démontré ci-dessus, que s'il est accompagné d'une hausse substantielle du taux de maturités. Or toute augmentation dirigée du taux de maturités entraîne une baisse du niveau moyen de formation; de ce fait, une pro-

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

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

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

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

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

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

Compte tenu des explications ci-dessus, nous précisons dans cette étude, dans une perspective normative, de conserver l'objectif actuel de l'aptitude générale aux études supérieures, même si ce

dernier ne peut être atteint que de manière imparfaite, et de se concentrer sur des mesures visant à améliorer l'atteinte de cet objectif et à la porter à un niveau acceptable du point de vue pragmatique.

4.2.2 Mesures requises

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

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

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

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

Enfin, une nouvelle discussion devrait être engagée sur la légitimation des connaissances et capacités enseignées au gymnase qui, **troisièmement**, représentent des connaissances disciplinaires requises pour certaines branches d'études uniquement (groupe de composantes 2) et, **quatrièmement**, ne sont pas une composante essentielle de la profonde maturité sociale. Le troisième point comprend également la poursuite des échanges au niveau de la transition gymnase–université lancés il y a plusieurs années entre les participants au projet zurichois HSGYM (2009) et institutionnalisés par le sous-projet 3 Gymnase–Université, approuvé par la CDIP en mars 2012 (cf. CDIP: *Maturité gymnasiale: les cinq sous-projets*, consulté à l'adresse <http://www.edk.ch/dyn/16684.php> le 10.1.2013). Au vu des attentes potentiellement illimitées des branches d'études, du nombre d'heures limité et, simultanément, des exigences liées à l'objectif de la profonde maturité sociale, la recherche d'un accord transparent et «juste» s'annonce difficile. De même, les définitions de compétences élaborées en commun dans le cadre du projet zurichois HSGYM (2009) aboutiraient à un programme d'études très chargé, impossible à réaliser pendant la durée prévue du cycle gymnasial. «Tous les acteurs sont conscients de la surcharge du curriculum, mais voudraient bien voir ce problème résolu en tailant dans les autres disciplines.» (Quesel, 2012, p. 167, trad. libre). Il faudra donc trouver un critère de sélection autre que les seules exigences spécifiques des différentes filières universitaires. La proposition défendue dans cette étude est, au moins à première vue, radicale: c'est la personne cultivée, appelée à assumer des responsabilités dans la société, disposant par conséquent d'une profonde maturité sociale, qui devrait servir de

critère pour la définition des compétences attendues à la transition gymnase–université, ce qui apporterait une réponse au quatrième point de la liste de mesures. Cette proposition signifie qu'il faudrait renoncer, d'une part, à fonder les connaissances et capacités disciplinaires du groupe de composants 2 de l'aptitude générale aux études directement sur les exigences actuelles de l'ensemble des branches d'études et, d'autre part, à lancer une discussion compétitive complexe sur les exigences des différentes branches. De toute façon, l'acquisition de ces connaissances et capacités en vue d'atteindre une aptitude générale totale aux études supérieures ne pourrait pas être garantie pour tous les titulaires de la maturité. Le maintien du large éventail de disciplines serait néanmoins assuré, et les universités pourraient baser leur enseignement sur les compétences disciplinaires spécifiques acquises dans le cadre de cet objectif.

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

4.3 Redéfinition des contenus de la formation gymnasiale

4.3.1 Considérations générales

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

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

Des compétences transversales cognitives et non cognitives suffisantes

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

riorisation dans la discipline même fait défaut. Or ce suivi joue un rôle particulièrement important lors du «passage à vide» – souvent assez long – précédant l'élimination des anciennes habitudes d'apprentissage et l'apparition des effets positifs des nouvelles stratégies.

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

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

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

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

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

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

La définition des connaissances d'utilisateur en informatique reste relativement ouverte, et l'évaluation des besoins des hautes écoles dans ce domaine n'a pas encore fait l'objet de recherches précises. A notre avis, les réflexions formulées à ce sujet il y a une quinzaine d'années (cf. Eberle, 1996) restent valables dans les grandes lignes; les propositions concrètes quant au contenu de l'enseignement devraient toutefois être actualisées. Dans ce contexte, la question de savoir dans quelle mesure l'utilisation intelligente et efficace des outils informatiques exige de connaître les

principes de base de la science informatique sous-jacente est un aspect significatif. Les réflexions antérieures déjà évoquées (Eberle, 1996, p. 176; cf. Forneck, 1992) et des argumentaires fondés, de publication récente (Burkhart, Hinterberger & Zehnder, 2013, p. 83s), indiquent l'existence d'un tel lien: qui comprend les principes de base régissant les couches d'information invisibles et les relations entre les systèmes se cachant derrière une interface utilisateur à l'écran est en mesure d'utiliser les moyens informatiques de manière plus efficace, de s'adapter plus vite à l'évolution dynamique des applications et, notamment, de gérer les erreurs imprévues de manière plus autonome et plus rapide. Il est probable que les pertes d'efficacité au quotidien résultant d'une utilisation inappropriée des moyens informatiques sont considérables et que les frustrations provoquées par des réactions non voulues et non comprises du système sont très fréquentes. A ce propos, on entend souvent qu'on peut très bien conduire une voiture sans rien connaître à la technique automobile. Cet argument est trop simpliste. Alors qu'une machine mécanique traditionnelle est conçue pour remplir une fonction spécifique, les applications possibles d'une machine virtuelle, telle qu'un ordinateur, sont pratiquement illimitées. Un utilisateur peut certes se servir de cette «machine universelle» sans en connaître les tenants et les aboutissants, mais sera incapable d'en exploiter le véritable potentiel (cf. argumentaire détaillé d'Eberle, 1996, p. 225 à 256, 341 à 349). Sans compter que, dans de nombreuses branches universitaires, l'étudiante ou l'étudiant est désormais appelé à programmer des applications, par exemple pour la modélisation et les simulations.

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

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

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

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

Le développement d'une «profonde maturité sociale» va de pair avec l'acquisition des connaissances et capacités spécifiques requises pour l'aptitude générale aux études (groupe de composantes 2). La construction «profonde maturité sociale» va cependant au-delà de cette définition et englobe également des composantes des groupes

1 et 2 de l'aptitude générale aux études. Elle s'inspire de l'idéal du citoyen actif dans la société et la politique, capable d'assumer des responsabilités dans la société, selon l'article sur l'objectif des études (RRM, 1995, art. 5). A ce jour, elle n'a pas encore fait l'objet d'une concrétisation valide, par exemple sous forme d'un éventuel projet de recherche, à l'instar de celui proposé dans la première ébauche conceptuelle de l'étude EVAMAR II (Eberle, 2004). Pour cette raison, la fonctionnalité des concrétisations du contenu par rapport à ces deux objectifs est démontrée dans une large mesure au moyen d'arguments, faute de résultats de recherches empiriques.

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

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

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

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

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

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

les précédents. Forneck adapte cette analyse à l'époque moderne, en défendant la cause de la «technique», une discipline qui devrait exister depuis longtemps dans «une culture dont les prestations essentielles sont de nature technique» (*ibidem*, p. 274, trad. libre).

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

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

Exemples de responsabilités à assumer au sein de la société

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

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

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

- Les problèmes à résoudre au niveau politique appartiennent aux domaines les plus divers, qui peuvent en principe couvrir toutes les catégories des différents modèles de culture générale décrits ci-dessus. Ils peuvent faire

l'objet d'un vote, et la moindre décision – approbation, refus ou abstention – devrait être fondée objectivement. Posséder de vastes connaissances dans les domaines correspondants a un effet positif sur l'objectivation des processus de décision démocratiques. Plus la portée des décisions d'un organe de milice (du conseil ou de la commission scolaire jusqu'au Conseil d'Etat) est grande, plus les conséquences d'une décision erronée, qui ne tient pas compte du contexte objectif et/ou de valeurs culturelles, peuvent être lourdes et plus les problèmes sont complexes.

- Dans son propre environnement social informel, une personne devra résoudre des problèmes de la vie pratique, ayant trait à la cohabitation en société, au sein de laquelle elle peut assumer un rôle dirigeant qui exige de vastes connaissances spécifiques. Ces dernières sont également importantes si on ne veut pas simplement laisser ce champ d'action aux mains de leaders d'opinion incompetents. L'objectivation des champs d'action communs contribue à une évolution plus raisonnable de la société, dans laquelle des personnes bien formées, possédant des connaissances adéquates dans ces domaines, peuvent assumer des rôles dirigeants informels.
- Acteurs de la vie économique, les entreprises ont, par leur action, une influence particulière sur les aspects technico-scientifiques, écologiques et sociaux du monde contemporain. Afin que de pouvoir évaluer les conséquences de leurs scénarios de décision, les dirigeantes et dirigeants économiques doivent posséder au moins des connaissances fondamentales dans des domaines spécialisés très divers, dont ils n'acquièrent qu'une partie dans le cadre de leur formation formelle et informelle, orientée vers leur cœur de métier. Pour cette raison, ces connaissances devraient déjà être transmises au gymnase, par des processus systématiques d'apprentissage et d'enseignement.
- Dans tous ces domaines d'activités ayant un impact sociétal, il est impératif de tenir compte des valeurs culturelles. De plus, pour chaque société, la préservation, la conservation et le développement de ses valeurs

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

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

Orientation du gymnase vers la propédeutique scientifique

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

Cette exigence est tout à fait compatible avec la revendication de Klieme (2007, p. 67) selon laquelle la culture générale doit permettre aux jeunes de de «*passer, dans leur expérience du monde, des formes simples de l'approche égocentriste aux modes fondamentaux de l'approche scientifique du monde*» (trad. libre). L'orienta-

tion scientifique au gymnase va au-delà de ces modes scientifiques fondamentaux. Du fait de la diversité des approches, l'introduction aux méthodes de création de connaissances scientifiques devrait également différencier les traditions scientifiques (cf. par ex. la classification de l'OCDE: *Classification révisée des domaines scientifiques et technologiques dans le manuel de Frascati*, consulté à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/innovation/inno/38271038.pdf> le 10.1.2013). Cette différenciation se répercute sur le choix des disciplines, dans la mesure où les principales traditions scientifiques peuvent uniquement être représentées à travers les disciplines correspondantes. Pour ces dernières, la qualité de représentante d'une tradition scientifique serait donc une légitimation supplémentaire.

Concordance avec les degrés scolaires inférieurs

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

4.3.2 L'éventail de disciplines

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

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

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

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

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

nouvelles disciplines fondamentales potentielles pour comprendre que la définition concrète de l'éventail optimal permettant d'atteindre les objectifs visés est une mission complexe, voire pratiquement impossible.

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

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

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

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

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

le statut spécial de l'introduction à l'économie et au droit dans le RRM 95, qui fait également débat.

L'informatique comme discipline fondamentale?

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

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

société dépendre de quelques spécialistes existe également dans d'autres domaines, potentiellement importants pour la formation; cette dépendance est irréversible et ne peut pas non plus être écartée par une formation de base dans ces domaines. Une telle formation permet néanmoins une compréhension fondamentale du travail des spécialistes, qui peut servir de base à la détermination et la décision. Il faudra sopeser l'importance des différents domaines concurrents en raison du nombre limité d'heures d'enseignement.

- Science assez récente, l'informatique a développé ses propres méthodes de recherche. Comme nous l'avons vu précédemment, l'approche du monde doit également inclure un aperçu des principales traditions scientifiques. A notre avis, les méthodes de recherche dans le domaine informatique ont désormais atteint ce statut.

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

Introduction à l'économie et au droit?

Outre l'abandon des types, la suppression de la discipline informatique, les nouvelles options et l'introduction d'un travail de maturité, l'introduction d'un cours obligatoire d'économie et de droit était l'une des principales nouveautés de la réforme de la maturité en 1995. Jusqu'au «petit» remaniement du RRM en 2007, l'enseignement de l'économie et du droit faisait partie de la discipline de maturité transversale *sciences humaines et sociales*. Aujourd'hui, l'introduction à l'économie et au droit est une discipline obligatoire distincte, mais qui ne compte pas comme discipline de maturité. L'intégration aux disciplines obligatoires équivaut à une reconnaissance de cette matière, aussi du point de vue de la politique éducative, comme un élément objectivement important de la culture générale et une composante essentielle des connaissances et capacités

préparant aux responsabilités à assumer dans la société, et de son rôle d'interface vers deux catégories distinctes de propédeutique scientifique (sciences économiques et droit; cf. détails chez Eberle, 2006). Or la décision de 2007, qui a divisé la discipline de maturité *sciences humaines et sociales* en trois branches – géographie, histoire, économie et droit – en accordant le statut de discipline de maturité aux seules deux premières, a entraîné une dévalorisation de l'introduction à l'économie et au droit, devenue de fait la seule discipline fondamentale de «deuxième classe». Le facteur déterminant de cette décision était la faible dotation horaire attribuée à la nouvelle discipline. Alors que le besoin minimal attesté est de 4 heures hebdomadaires/année (Eberle, 2006), la valeur moyenne pour toutes les écoles s'élève à 2,4 heures hebdomadaires/année, ce qui est de loin la dotation la plus faible pour une discipline fondamentale (cf. chapitre 2.2). Il était en effet difficilement concevable d'attribuer une note de maturité pour un cours d'une heure hebdomadaire/année, organisé par exemple sous la forme d'une «semaine économique» de la Fondation Schmidheiny. La solution adoptée a déclenché une réaction en chaîne: l'état de fait résultant de la mise en place déficiente de la nouvelle branche a abouti à une solution spéciale de notation, contraire au système, ce qui a affaibli encore plus une branche déjà mal implantée.

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

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

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

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

4.4 Positions personnelles sur d'autres questions discursives

4.4.1 Des standards de formation et une orientation vers les compétences

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

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

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

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

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

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

Ces flux d'informations et leur consolidation, qui servent à assurer une formation ciblée, transparente et juste, ne couvrent cependant pas tous les domaines. Ainsi, toutes les disciplines ne disposent pas encore d'une définition suffisamment évidente et concrète des compétences à acquérir pour atteindre les objectifs de formation du RRM, avec pour objectifs majeurs l'«aptitude générale aux études supérieures» et la «profonde maturité sociale» (préparation aux responsabilités à assumer au sein de la société). L'adéquation au niveau de l'interface gymnase–université présente encore des lacunes, mises en évidence par différentes études (cf. chapitres 3.2.1. et 4.1.2). Tous les cours ne sont pas orientés vers les objectifs et tous n'encouragent pas suffisamment le développement des compétences. Les élèves n'ont

pas tous conscience des objectifs de compétence directs et indirects et de leur justification pour toutes les disciplines. Des doutes sont émis régulièrement par les hautes écoles accueillant les bachelières et bacheliers, et par la société en général, quant à l'atteinte des objectifs gymnasiaux. De plus, au vu de l'hétérogénéité des exigences et des évaluations des performances au sein des écoles de maturité, il subsiste des incertitudes sur la nature de la qualification attestée par les notes de maturité.

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

4.4.2 Une maturité centralisée, des examens communs

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

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

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

- Les épreuves centralisées encouragent le *teaching to the test*: pour des raisons diverses, les enseignantes et enseignants souhaitent que leurs élèves obtiennent de bons résultats aux épreuves centralisées et ciblent leur enseignement sur les connaissances et capacités dont ils pensent qu'elles seront examinées. Dès lors, ils exercent avec leurs élèves les compétences intellectuelles qu'ils jugent importantes pour résoudre les questions d'examen. Cet effet est généralement considéré comme indésirable, mais une différenciation s'impose: l'entraînement ciblé a certainement des résultats non souhaités lorsque les tests correspondants sont mauvais. Si ces tests ont été élaborés avec soin et qu'ils couvrent l'ensemble des

objectifs de l'enseignement, le *teaching to the test* peut très bien favoriser l'acquisition des compétences correspondantes. A tous les niveaux, l'apprentissage des élèves et des étudiantes et étudiants est essentiellement piloté par la mesure des performances qui les attend, aussi dans un système exclusivement basé sur des tests en classe. Dans ce cas également, l'élève ou l'étudiant consacre une partie considérable de son temps d'apprentissage effectif à la préparation aux épreuves, ce qui signifie que, de toute façon, il y a un effet *learning to the test*, que les tests soient centralisés ou non. Par ailleurs, les tests en classe ne sont pas tous de bonne qualité. Construits de manière inadéquate, ces derniers ciblent tout autant les apprentissages. Autrement dit, l'effet d'un processus de *teaching to the test* basé sur des épreuves élaborées avec soin et couvrant l'ensemble des objectifs de formation n'est pas nécessairement plus mauvais que celui d'un test en classe mal conçu. Il existe toutefois un risque supplémentaire pour les épreuves de maturité centralisées, dans lesquelles certains objectifs de formation, qui n'ont pas d'impact sur le résultat du test, pourraient être négligés, à savoir les objectifs liés aux compétences sociales et personnelles ainsi que les objectifs cognitifs qui exigent une réflexion analytique, créative et évaluative de haut niveau, mais qui sont difficiles à mesurer objectivement.

- Les épreuves centralisées limitent la liberté des enseignantes et enseignants de tenir compte des intérêts particuliers de leurs élèves et d'exploiter également leurs propres connaissances sur un thème donné, ce qui peut s'avérer problématique dans les disciplines telles que la littérature ou l'histoire, où il n'est pas nécessaire de suivre un programme uniformisé obligatoire pour atteindre les objectifs gymnasiaux.
- Un examen centralisé, élaboré de manière inadéquate, a des conséquences négatives non seulement pour une classe, mais pour un grand nombre d'élèves.
- Bon nombre d'enseignantes et enseignants craignent une utilisation à leurs yeux abusive

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

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

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

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

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

5 CONCLUSION

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

perméabilité du système. Dans la partie normative de l'étude, nous ne proposons d'ailleurs pas de changements fondamentaux du système actuel. Nous considérons que le gymnase, dans sa forme actuelle et avec ses objectifs actuels, est en principe la meilleure parmi un grand nombre de variantes possibles. Des améliorations ont été évoquées dans plusieurs domaines, et certaines ont déjà été mises en chantier suite aux décisions de la CDIP au printemps 2012.

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

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

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

6 BIBLIOGRAPHIE

- Académies suisses des sciences (2009a). *Une éducation pour la Suisse du futur. Exigences posées au système de formation suisse en 2030* Internet: http://www.akademien-schweiz.ch/fr/dms/F/Publications/Rapports/ZukunftBildungSchweiz_f.pdf (état 19.1.2012).
- Académies suisses des sciences (2009a). *Prise de position du comité des Académies suisses des sciences sur les réactions au Livre blanc «Une éducation pour la Suisse du futur» du 21.10.2009*. Internet : <http://www.akademien-schweiz.ch/fr/index/Publikationen/Stellungnahmen/2009.html> (état 4.5.2013).
- Albisser, A. (2011). Mädchen, macht MI(N)T. *Bildung Schweiz*, 12, p. 30.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Bonn und Berlin: BMBF.
- Arnove, R. F. (2007). Introduction: Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Ed.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3^e édition) (p. 1–20). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2009). Introduction. Knowing, Comparatively. In F. Vavrus & L. Bartlett (Ed.). *Critical approaches to comparative education: vertical case studies from Africa, Europe the Middle East, and the Americas* (p. 1–18). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch, *Die Zukunft der Bildung* (p. 100–150). Frankfurt /M.: Suhrkamp SV.
- Benavot, A. (2006). The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective. *IBE Working Papers on Curriculum Issues No 6*. Internet: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/seceduc_currcompare_ibewpci_6.pdf (état 2.3.2012).
- Benner, D. (2003). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, (3^e édition). Weinheim: Juventa.
- Benner, D. & Brügggen, F. (2010). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Ed.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (p. 174–215). Weinheim: Beltz.
- Bieri Buschor, C., Denzler, S. & Keck, A. (2008). Wohin nach der Matura? Faktoren der Studienfachwahl von Maturandinnen und Maturanden. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 14–19.
- Bildungsraum Nordwestschweiz (17.10.2011). *Meilensteine vierkantonaler Zusammenarbeit im Bildungsraum. Communiqué*. Internet: <http://www.bildungsraum-nw.ch/medien/medienmitteilungen/#medienkonferenz-17.-oktober-2011-1> (état 21.2.2012).
- BMUKK (s.d.). *AHS Lehrplan*. Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11755/ahs_lp_broschuere.pdf (état 18.10.2011).
- BMUKK (6.12.2011). *Allgemein bildende höhere Schulen (AHS)*. Internet: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml> (état 20.11.2012).
- Borst, E. (2011). *Theorie der Bildung. Eine Einführung*, (2^e édition). Hohengehren: Schneider.
- Bos, W. (1999). Empirisch-vergleichende Forschung – Konzeptionelle Probleme und politischer Nutzen. *Tertium Comparationis*, 5 (2), p. 118–133.
- Bruderer, H. (2008). Programmieren fördert die Problemlösefähigkeit. Plädoyer für den Programmierunterricht. *Gymnasium Helveticum*, 4, p. 39–41.

- Bruderer, H. (2010). Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer sind an den Gymnasien stark benachteiligt. *VSH-Bulletin* 3/4, p. 38–43.
- Brusselmans-Dehairs, C. (2010). Belgien. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Ed.). *Die Bildungssysteme Europas*, (3^e édition) (p. 102–119). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bucur, M. & Eklof, B. (2007). Russia and Eastern Europe. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Ed.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3^e édition) (p. 333–355). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). Bildungsforschung Band 2. *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Bonn und Berlin: BMBF.
- Büren-von Moos, G., von (2007). Les jeunes doivent pouvoir fréquenter un type d'école qui correspond à leurs dons. *Gymnasium Helveticum*, 5, p. 6–11.
- Büren-von Moos, G., von (2009). Das «Boot Gymnasium» im Wellengang der gesellschaftlichen Strömungen. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 12s.
- Büren-von Moos, G., von (2012). Garantie de l'accès aux Hautes Ecoles sans examen. Allocution de Gabrielle von Büren-von Moos, Présidente de la Conférence des Directrices et Directeurs de Gymnases Suisses à l'occasion de l'Assemblée des délégué-e-s de la SSPES le 25 novembre 2011 à Bienne. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 12–13.
- Burkhardt, H., Hinterberger, H. & Zehnder, C. A. (2013). Informatikdenken in anderen Disziplinen. In J. Kohlas, J. Schmid. & C. A. Zehnder (Ed.). *informatik@gymnasium. Ein Entwurf für die Schweiz*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Buschor, E. (2009). Verbesserungen ganzheitlich und zügig umsetzen. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 34.
- CDGS (1997). *Postulats pour le gymnase*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/postulate_f.pdf (état 24.10.2011).
- CDGS (2008). *Enseignement des langues étrangères au degré secondaire II. Projet de stratégie et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles de formation générale au degré secondaire II: Projet du 21 avril 2008*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/EDK_Fremdsprachenkonzept_proposition_comite_prise_de_position_f.pdf (état 2.3.2012).
- CDGS (18.11.2009). *Zur aktuellen Situation der Gymnasien*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/Situation_der_Gymnasien_KSGR_nov_09_d.pdf (état 21.2.2012).
- CDGS (2010). A propos de la situation actuelle des gymnases. Thèses de la Conférence des Directrices et Directeurs de Gymnases suisses CDGS. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 11–13.
- CDGS (7.11.2010). *Prise de position du comité de la CDGS à propos des projets PAA/SOL*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/KSGR_zu_SOL_f_101220.pdf (état 2.3.2012).
- CDGS (16.11.2011). *Allgemeiner prüfungsfreier Hochschulzugang: Wer kann was leisten? Le libre accès aux études universitaires – un défi à relever en commun. Herbsttagung*. Internet: http://www.ksgr-cdgs.ch/uploads/media/Einleitung_fachlicher_Teil_Herbsttagung_KSGR_11_11_16.pdf (état 21.2.2012).
- CDGS (s.d.). *La CDGS*. Internet: <http://www.ksgr-cdgs.ch/fr/la-cdgs/> (état 21.2.2012).
- CDIP (1980). *La réduction des types et des disciplines de maturité*. Bulletin d'information. Commission de l'enseignement secondaire. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité. Recommandation à l'intention des cantons conformément à l'art. 3 du Concordat*

- scolaire du 29 octobre 1970. Avec des propositions pour sa mise en œuvre. Internet: <http://edudoc.ch/record/17477/files/D30b.pdf> (état 12.11.2011).
- CDIP (5.12.2006). *Gymnases: révision partielle du règlement de reconnaissance en consultation. Communiqué de presse*. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/13175.php> (21.2.2012).
- CDIP (s.d.). *EVAMAR*. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/22490.php> (état 12.11.2011).
- CDIP & DFI (11.4.2012). *Maturité gymnasiale: mieux définir l'aptitude aux études supérieures. Communiqué de presse*. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/24892.php> (état 21.2.2012).
- CDIP & SER (2005). *Enquête nationale dans les gymnases. Bilan positif pour la nouvelle maturité. Communiqué de presse* 12.1.2005. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/13956.php> (état 21.2.2012).
- Chassot, I. (2009). Perspectives pour le Gymnase. L'avenir des études gymnasiales suite à la publication du rapport EVAMAR II. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 6–11.
- Chassot, I. (2010). Soyons réalistes – essayons le possible! Die Entwicklung de (sic) Gymnasiums konkretisiert sich langsam. Grussworte anlässlich des Festaktes zum 150-jährigen Bestehend des VSG. *Gymnasium Helveticum*, 6, p. 6–9.
- Chisholm, L. (2010). Bildung in Europa. In R. Tippelt & B. Schmidt (Ed.), *Handbuch Bildungsforschung*, (3^e édition) (p. 233–247). Wiesbaden: VS.
- Christina, R. (mit G. Mehran & S. Mir) (2007). Education in the Middle East: Challenges and Opportunities. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Ed.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3^e édition) (p. 311–331). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Communiqué (2007). Gymnasiallehrkräfte erfreut über Maturitätsreform. Medienmitteilung vom 27. Juni 2007. *Gymnasium Helveticum*, 5, p. 22–23.
- Council for Higher Education (Ed.) (2006). *Computer Science at Israel's Institutions of Higher Education. General Report of the Computer Science Quality Assessment Committee*. Internet: <http://che.org.il/wp-content/uploads/2012/04/General-Report-Computer-Science.pdf> (état 10.5.2013).
- Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, p. 95–118.
- Criblez, L. (2008). Die neue Bildungsverfassung und die Harmonisierung des Bildungswesens. In L. Criblez (Ed.). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (p. 277–299). Bern: Haupt.
- Criblez, L. (2011). Kann das Gymnasium heute noch allgemein bilden? *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 8–16.
- Criblez, L. (11.11.2011). *Bildungspolitische Steuerungsmöglichkeiten im Gymnasialbereich. Referat an der Herbsttagung der Konferenz schweizerischer Gymnasialrektorinnen und Gymnasialrektoren, 16. November 2011 in Bern*. Internet: http://www.kmgr-cdgs.ch/uploads/media/Criblez_Steuerungsmoeglichkeiten_Abstract_11_11_16.pdf (état 21.2.2012).
- CRUS (2000). *Statuts de la CRUS adoptés par l'assemblée constitutive le 17 novembre 2000*. Internet: <http://www.crus.ch/la-crus/organisation/statuts.html?L=1> (état 19.1.2012).
- CRUS (2012). *Organisation*. Internet: <http://www.crus.ch/la-crus/organisation.html?L=1> (état 19.1.2012).
- CRUS (24.2.2012). L'autonomie des universités suisses en comparaison internationale. Highlight. *Newsletter* no 24/janvier 2012. Internet: <http://www.crus.ch/news/newsletter/newsletter-system/newsletter-francoesisch/no-24-janvier-2012.html?L=1> (état 19.1.2012).

- CSRE (2010). *L'éducation en Suisse. Rapport 2010*. Aarau: CSRE.
- CUS/SUK (2011). *Rapport annuel Conférence universitaire suisse*. Internet: http://www.cus.ch/wFranzoesisch/publikationen/jahresberichte/Jahresbericht_2011_fr.pdf (état 12.3.2013).
- Daun, H. & Sapatoru, D. (2002). Educational Reforms in Eastern Europe. Shifts, Innovations and Restoration. In H. Daun (Ed.). *Educational restructuring in the context of globalization and national policy* (p. 147–179). New York: Routledge.
- De Gregorio, A. (3.9.2012). Medicina e Architettura, via alla lotteria die test. *Corriere della sera*. Internet: [www. http://www.corriere.it/cronache/12_settembre_03/test-universita-numero-chiuso_ddcf2ea0-f5d7-11e1-b714-22a5ae719fb5.shtml](http://www.corriere.it/cronache/12_settembre_03/test-universita-numero-chiuso_ddcf2ea0-f5d7-11e1-b714-22a5ae719fb5.shtml) (état 30.10.2012).
- DFI & CDIP (27.6.2007). *Formation gymnasiale: plus de poids accordé aux sciences expérimentales et au travail de maturité. Communiqué de presse*. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/13103.php> (état 2.3.2012).
- Dienst Uitvoering Onderwijs (2011). *Quota universités. Fixed quota degree programmes 2012–2013*. Internet: http://www.ibgroep.nl/particulieren/studeren/loten/loten_wo.asp (état 18.10.2011).
- Die Presse (9.11.2012). *Regierung einigt sich auf die Beschränkung weiterer Studienfächer*. Internet: http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/1310874/UniZugang_WelcheFaecher-kuenftig-beschraenkt-sind- (état 20.11.2012).
- Döbert, H., Hörner, W., von Kopp, B. & Reuter, L. R. (Ed.) (2010). *Die Bildungssysteme Europas*, (3^e édition). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Döbert, H. & Sroka, W. (Ed.) (2004). *Features of Successful School Systems. A Comparison of Schooling in Six Countries*. Münster: Waxmann.
- Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*. Dissertation, Universität St. Gallen.
- Dreyer, H.P. (2005). En vue d'une prochaine révision partielle de l'ORRM. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 10–12.
- Dreyer, H. P. (2007). Standards für Schweizer Gymnasien? *Gymnasium Helveticum*, 6, p. 10–15.
- Dreyer, H. P. (2009a). *L'avenir du gymnase – Position de la SSPES. Réflexions sur la situation du gymnase suisse et son avenir, à la lumière des conclusions et recommandations des nouvelles études, en particulier EVAMAR II*. Version 3.12.2009. Internet: http://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/pdf/09.12_f_Details_avenir_gymnase.pdf (état 21.2.2012).
- Dreyer, H. P. (2009b). Helvetischer Erasmus. Ein Vorschlag der Kommission Moderne Sprachen zur Förderung der Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften in der Schweiz. *Gymnasium Helveticum*, 3, p. 20.
- Dreyer, H. P. (2009c). Editorial. La quadrature de la table ronde. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 4.
- Dreyer, H. P. (2009d). Jahresbericht 2007/2008. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 24–26.
- Dreyer, H. P. (2010a). *Bildung: Kunsthandwerk oder Industrieproduktion? Folien zum Vortrag an der Konferenz Übergang Gymnasium–Universität 24.10.–27.10.2010 in Ascona/Monte Verità*. Internet: <http://www.math.ch/csf/dokumente/Dreyer.pdf> (état 21.2.2012).
- Dreyer, H.P. (2010b). Facetten der schweizerischen Mittelschule. Eine Rundschau aus Anlass des 150-jährigen Bestehens des Gymnasiallehrervereins. *Gymnasium Helveticum*, 4, p. 15–23.
- Dreyer, H. P. (2011). *Jahresbericht 2009/10 des Präsidenten*. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 24–25.

- Dubs, R. (1993). *Bildungspolitik, Schule und Unterricht. Eine persönliche Standortbestimmung*. St. Gallen: IWP.
- Dubs, R. (2008). Standards und gymnasiale Bildung. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 6–15.
- EACEA (2010). *Structures des systèmes éducatifs européens 2010/2011: Diagrammes*. Internet: <http://bookshop.europa.eu/fr/structures-des-systemes-educatifs-europ-ens-2010-2011-pb-EC3013192/?CatalogCategoryID=LvYKABs-t3tgAAAEjFYcY4e5K> (état 18.10.2011).
- EACEA (20.7.2012). *A propos d'EURYDICE*. Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_fr.php (état 20.11.2012).
- EACEA (17.10.2012). *Eurypedia. Eurypedia – L'encyclopédie européenne sur les systèmes éducatifs nationaux*. Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_fr.php (état 20.11.2012).
- EACEA (6.12.2012). *Structures des systèmes éducatifs européens 2012/2013: diagrammes*. Internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_FR.pdf (état 18.12.2012).
- Eberle, F. (1996). *Didaktik der Informatik bzw. einer informations- und kommunikationstechnologischen Bildung auf der Sekundarstufe II*. Aarau: Sauerländer.
- Eberle, F. (1997). Anforderungen an den Hochschulunterricht zur Förderung des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 93 (2), p. 145–160.
- Eberle, F. (2004). *Konzept für die Phase II des Projekts «Evaluation der Maturitätsreform MAR 95 (EVAMAR)» zuhanden des Bundesamts für Bildung und Wissenschaft und der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Zürich: document interne.
- Eberle, F. (2006). Zur Bedeutung von Wirtschaft und Recht in der gymnasialen Bildung. *Gymnasium Helveticum*, 60 (3), p. 16–23.
- Eberle, F. (2010). Allgemeine Zutrittsberechtigung zur Universität durch die Matura – Ein unlösbarer Spagat zwischen Breite und Tiefe der gymnasialen Bildung? *VSH-Bulletin*, 3/4, p. 24–31.
- Eberle, F. (2011). Kompetenzen und Checks. *AMV aktuell, Sonderheft «Checks und Kompetenzen»*, 1, p. 7–8.
- Eberle, F. (2012). Compétences disciplinaires de base requises pour les études. *Gymnasium Helveticum*, 66 (4), p. 13–19.
- Eberle, F. (2013a). Allgemeine Studierfähigkeit durch breite Allgemeinbildung. Empirische Evidenz aus der schweizerischen EVAMAR-II-Studie. In B. Schneider-Taylor, D. Bosse & F. Eberle (Ed.). *Matura und Abitur in den Zeiten von Bologna* (p. 44–62). Weinheim: Beltz Juventa.
- Eberle, F. (2013b). Das Schweizer Gymnasium zwischen Heterogenität und Standardisierungsansprüchen. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Ed.). *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (p. 51–65). Wiesbaden: Springer VS.
- Eberle, F. (2013c). Kompetenzentwicklung in Gymnasien im Spannungsfeld von Studierfähigkeit und vertiefter Gesellschaftsreife. In S. Seufert & C. Metzger (Ed.). *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift D. Euler* (p. 116–129). Paderborn: Eusl.
- Eberle, F., Gehrer, K., Jaggi, B., Kottonau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). *Evaluation de la réforme de la maturité 1995 (EVAMAR). Rapport final de la phase II*. Berne. SER.
- Eberle, F., Kükenbrink, A. & Oepke, M. (en préparation). *Studierfähigkeit von Maturandinnen und Maturanden*.

- Eberle, F. & Schumann, S. (en préparation). *Ökonomische Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden (OEKOMA)*.
- Elmiger, D. (2008). *La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative*. Berne: SER. Internet: http://edudoc.ch/record/26887/files/bilingue_matur_fr.pdf?version=1 (état 4.1.2012).
- Ernst, R. (2004). Une formation responsable pour l'avenir: Un défi pour le Secondaire II et l'Université. *Gymnasium Helveticum* 1, p. 11–13.
- ETH (2008). Maturanoten und Studienerfolg. Eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Maturanoten und der Basisprüfung an der ETH Zürich. Internet: http://www.rektorat.ethz.ch/news/matura_studienerfolg_studie2008_korr.pdf (état 21.2.2012).
- ETH (31.10.2011). *HSGYM Kontaktnetz*. Internet: <http://educ.ethz.ch/hsgym/kontaktnetz> (état 2.3.2012).
- EURYDICE (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Internet: www.moec.gov.cy/programs/eurydice/publication.pdf (état 18.10.2011).
- Fägerlind, I. & Tegborg, M. (1996). Länderstudie Schweden. In W. Mitter (Ed.). *Wege zur Hochschulbildung in Europa. Vergleichsstudie zum Verhältnis von Sekundarabschluss und Hochschulzugang in Frankreich, England und Wales, Schweden und Deutschland* (p. 197–218). Frankfurt/M.: Böhlau.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten – Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, D. (2011). Tests müssen Schülerinnen und Schülern dienen. *Bildung Schweiz*, 12, p. 9–10.
- Formazin, M., Schroeders, U., Köller, O., Wilhelm, O. & Westmeyer, H. (2011). Studierendenwahl im Fach Psychologie: Testentwicklung und Validitätsbefunde. *Psychologische Rundschau*, 62, p. 221–236.
- Forneck, H.J. (1992). *Bildung im informationstechnischen Zeitalter*. Aarau: Sauerländer.
- Frank, S. & Huddleston, T. (2009). *Schools for Society. Learning democracy in Europe. A handbook of ideas for action*. Internet: www.degede.de/uploads/media/ILDE_Handbuch.pdf (état 18.10.2011).
- Fremont Unified School District (2011). *High School Course Catalog 2011–2012*. Internet: <http://www.fremont.k12.ca.us/cms/lib04/CA01000848/Centricity/Domain/30/2011-2012%20HS%20Catalog%20-%20FINAL.pdf> (état 10.5.2013).
- Fuhrmann, M. (2004). *Der europäische Bildungskanon*. Frankfurt/M. und Leipzig: Insel.
- Goldman, C. A., Kumar, K. B. & Liu, Y. (2008). *Education and the Asian Surge. A Comparison of the Education Systems in India and China*. Santa Monica: Rand Corporation. Internet: www.rand.org/pubs/occasional_papers/OP218.html (état 24.10.2011).
- Gomes, C. A., Capanema, C. & Câmara, J. (2006). Brazil. The Quest for Quality. In K. Mazurek & M. A. Winzer (Ed.). *Schooling Around the World. Debates, Challenges, and Practices* (p. 340–357). Boston: Pearson.
- Green, A., Wolf, A. & Leney, T. (2000). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. London: University of London, Institute of Education.
- Gries, J., Lindenau, M., Maaz, K. & Waleschkowski, U. (2005). *Bildungssysteme in Europa. Kurzdarstellungen*, Ed. Institut für Sozialforschung, Informatik und Soziale Arbeit. Berlin. Internet: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_11327_11328_2.pdf (état 18.10.2011).
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Dissertation, Universität Zürich. Bern: Lang.

- Gumpel, T. P. & Nir, A. E. (2006). The Israeli Education System. Blending Dreams with Constraints. In K. Mazurek & M. A. Winzer (Ed.). *Schooling around the World. Debates, Challenges, and Practices* (p. 149–167), Boston: Pearson.
- Habermas, J. (1981a). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981b). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Harnischberg, M. (2007). Bildungsstandards: Mehr Kontrolle statt mehr Qualität. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 5–8.
- Hawkins, J. N. (2007). Education in Asia: Globalization and its Effects. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Ed.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3^e édition) (p. 295–309). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Hazzan, O., Gal-Ezer, J. & Blum, L. (2008). A Model for High School Computer Science Education: The Four Key Elements that Make It! *SIGCSE*, p. 281–285.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Ed.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Bd. 3: *Pädagogische Psychologie* (p. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Herzog, W. (2008). Standards oder Bildungsstandards? Fragen, die sich die Gymnasien stellen sollten. *Gymnasium Helveticum*, 4, p. 6–10.
- Hodel, H.-P. (2008). Fremdsprachenzertifizierung auf Sekundarstufe II, unter Berücksichtigung der Literatur. *Gymnasium Helveticum*, 6, p. 14–18.
- Hodel, H.-P. (2011). Kompetenzorientierung. Eine Replik zum Artikel «Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung – Auf dem Weg zum homo oeconomicus?» *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 12–13.
- Hödl, E. (2002). *Hochschulzugang in Europa. Ein Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, England und der Schweiz*, Wien: Böhlau.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A. & Gray, J. M. (2008). Comparing key dimensions of schooling: towards a typology of European school systems. *Comparative Education*, 44(1), p. 93–110.
- Hörner, W. (1999). Historische und gegenwartsbezogene Vergleichsstudien – Konzeptionelle Probleme und politischer Nutzen angesichts der Internationalisierung der Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 5(2), p. 107–117.
- Hörner, W. (2004). «Europa» als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft – Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin. *Tertium Comparationis*, 10(2), p. 230–244.
- Hörner, W. (2009). Bildungsentwicklung und soziale Ungleichheit im östlichen Europa – vergleichende Überlegungen. *Bildung und Erziehung*, 62(3), p. 281–294.
- HSGYM – Hochschule und Gymnasium (2008). *Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle*. Zürich: NZZ Fretz AG. Internet: http://www.educ.ethz.ch/hsgym/HSGYM_langfassung_kl.pdf (état 2.3.2012).
- Huber, L. (2007). Hochschule und gymnasiale Oberstufe – ein delikates Verhältnis. *Das Hochschulwesen*, 55, p. 8–14.
- Huber, L. (2009). Von «basalen Fähigkeiten» bis «vertiefte Allgemeinbildung»: Was sollen Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Ed.). *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (p. 107–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, C., Husfeldt, V., Lehmann, L. & Quesel, C. (2008). La qualité des travaux de maturité en Suisse. In Eberle, F. et al. *Evaluation de la réforme*

- de la maturité 1995 (EVAMAR). *Rapport final de la phase II* (p. 282–366). Berne. SER.
- Humboldt, W. , von (1980). *Werke in fünf Bänden*. Ed. von Flitner, A. & Giel, K., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hungerbühler, N. & Wintgens, D. (2011). Übergang Gymnasium–Universität I. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 20–28.
- ICT Switzerland (2011). Fehlende Informatikausbildung in unseren Schulen. Memorandum (Bern, 20. Juli 2011). *Gymnasium Helveticum*, 5, p. 15–16.
- Jester, T. E. (2006). Schooling in the United States. Democratic and Market-Based Approaches. In K. Mazurek & M. A. Winzer (Ed.). *Schooling around the World. Debates, Challenges, and Practices* (p. 304–324), Boston: Pearson.
- Joachim, K. (2010a). Fremdsprachenunterricht an den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II. Stellungnahme der Kommission Moderne Sprachen (KMS). *Gymnasium Helveticum*, 6, p. 26–27.
- Joachim, K. (2010b). Basisstandards an Volksschulen. Anhörung der EDK vom 3. März 2010 in Bern. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 24–25.
- Jonas-Lambert, K. & Leimer, R. (2012). «En construction: (Fremd)sprachenunterricht – a permanent building site». 3. Sprachentagung der WBZ CPS und des EHB-IFFP-IUFFP. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 31–32.
- Kamens, D.H. & Benavot, A. (2007). World Models of Secondary Education, 1960–2000. In A. Benavot & C. Braslavsky (Ed.). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (p. 135–154). Hong Kong: University Press.
- Kamens, D. H., Meyer, J. W. & Benavot, A. (1996). Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, 40(2), p. 116–138.
- Käser, R. (2012). Was bedeutet EVAMAR II für das Fach Deutsch an Gymnasien? Wissenschaftlich-propädeutisches Schreiben als Desiderat. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 7–13.
- Käser, U. (2011). Käser, U. (2011). PPA –Renouveler un idéal de formation véritablement gymnasial? Journée de réflexion de la PHBern sur le thème «Apprendre de façon autonome». *Gymnasium Helveticum* 3, p. 17–20.
- KGU (2009). Überlegungen im Hinblick auf eine allfällige MAR-Revision. Arbeitspapier der Kommission Gymnasium–Universität (état März 2009). *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 24–25.
- Kissling, B. & Klein, H. P. (2010). Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung. Kritische Stimmen zu den Reformen nach PISA auf einer internationalen Tagung an der Universität zu Köln im Juni 2010. *Gymnasium Helveticum*, 6, p.12–17.
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6^e édition Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Ed. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Internet: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (état 21.2.2012).
- Kohlas, J., Schmid, J. & Zehnder, C. A. (Ed.) (2013). *informatique @ gymnase. Un projet pour la Suisse*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Konvikt Chur (4.7.2000) *Verordnung über die Wohnheime der kantonalen Schulen*. Internet: <http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/ahb/konvikt/dokumentation/anmeldung/Bestimmungen/Verordnung.pdf> (état 1.9.2012).
- Kopp, M. & Piconi, M. (2011). Vergleich der politischen Richtungen über die Grenzen hinweg. Teilnahme des VSG am Bodenseetreffen in Überlingen. *Gymnasium Helveticum*, 5, p. 24–26.

- Kosová, B. & Porubský, S. (2010). Slowakische Republik. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Ed.). *Die Bildungssysteme Europas*, (3^e édition) (p. 703–719). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kultusministerkonferenz (2010). *Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe). Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Stand 18.10.2010*. Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_10_18-Uebergang-Grundschule-S_el1-Orientierungsstufe.pdf (état 24.10.2011).
- Künzli, R. (2010). Zukunft der Bildung – Bildung der Zukunft. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 34–36.
- Labudde, P. (1999). *Reaktionen auf TIMSS in der Schweiz. Unterricht Physik*, 10, p. 46–48.
- Labudde, P. (Ed.) (2007). *Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator?* Bern: hep.
- La Commission gymnase – université au Palais fédéral (2011), *Gymnasium Helveticum*, 4, p. 35.
- LCH (2011). *Wirklich Neues schaffen! Kommentar der Geschäftsleitung LCH zur Grobstruktur Lehrplan 21*. *Bildung Schweiz*, 12, p. 23.
- LCH (18.6.2011). Sinnlose Wettbewerbe im Bildungswesen gefährden Schulqualität. Resolution der Delegiertenversammlung LCH, einstimmig verabschiedet am 18.6.2011 in Luzern. *Bildung Schweiz*, 7/8, p. 19.
- LCH (s.d.). *LCH Portrait*. Internet: http://www.lch.ch/dms-static/cce97098-5396-41c7-ad20-0dbd529d247d/LCH_Portrait_neu.pdf (état 21.2.2012).
- Le Métails, J. (2003). *International Developments in Upper Secondary Education. Context, provision and issues*. Internet: <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Upper2ndEducation.pdf> (état 18.10.2011).
- Lehmann, L. & Huber, C. (2010). Die Maturaarbeit hat einen neuen Platz – je nach Schule einen anderen. *Gymnasium Helveticum*, 3, p. 9–13.
- Leistungsvergleich über vier Kantone (2011). *Bildung Schweiz*, 11, p. 6.
- Lund, S. (2008). Choice paths in the Swedish upper secondary education – a critical discourse analysis of recent reforms. *Journal of Education Policy*, 23(6), p. 633–648.
- Maag Merki, K. (Ed.) (2012). Zentralabitur. *Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, p. 153–182.
- Martens, K. & Wolf, K. D. (2006). Paradoxien der Neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 13(2), p. 145–176.
- Martin, D. (2008). Selbstlernsemester SLS. Eine kreative Idee als Antwort auf Sparmassnahmen. *Gymnasium Helveticum*, 4, p. 11–16.
- Martin, D. (2009). Il est possible d'avancer avec ce qui a été décidé sur la base d'un compromis. Interview avec Martin Leuenberger, CDIP. *Gymnasium Helveticum*, 5, p. 9–11.
- Meri, M. (2010). Finnland. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Ed.). *Die Bildungssysteme Europas* (3^e édition) (p. 226–238). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Metzler, D. (2012). SOL an der Kantonsschule Zofingen. Selbstorganisiertes Lernen als Teilprojekt einer pädagogischen Profilierung. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 35–37.

- Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meylan, J.-P. (1996). Die Erneuerung des Gymnasiums und die Anerkennung der Maturitäten – Stationen der Debatte 1968–1995. In CDIP (Ed.). *De l'«enseignement secondaire de demain» à la réforme de la maturité 1995*, (p. 7–45). Berne: CDIP. (p. 7–45). Berne: CDIP.
- Miller, D. C. & Warren, L. K. (2011). *Comparative Indicators of Education in the United States and Other G-8 Countries: 2011*, Washington D.C. Internet: <http://nces.ed.gov/pubs2012/2012007.pdf> (état 18.10.2011).
- Ministry of Immigrant Absorption (2005). *Education. 4th ed. Jerusalem*. Internet: http://www.moia.gov.il/NR/rdonlyres/9FBC4448-CB15-4309-BA82-96DC681E7A11/0/education_en.pdf (état 24.10.2011).
- Näf, A. (2009). Die zweisprachige Maturität. Eine Zwischenbilanz. *Gymnasium Helveticum*, 3, p. 6–9.
- Näf, A. (2012). La maturité bilingue – De la phase d'expérimentation à la consolidation. *Gymnasium Helveticum*, 3, p. 17–20.
- Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, p. 216–232.
- Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(3), p. 202–214.
- Notter, P. & Arnold, C. (2003). *Le passage aux études supérieures. Rapport relatif à un projet de la Conférence des directeurs de Gymnases suisses (CDGS) et de la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS)*. Berne: OFES. Internet: http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/SGH2003_f.pdf (état 18.10.2011).
- Notter, P. & Arnold, C. (2006). *Le passage aux études supérieures II. Rapport relatif à un projet de la Conférence des directeurs de Gymnases suisses (CDGS) et de la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS)*. Berne: SER. Internet: <http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/SGH2006-f.pdf> (état 18.10.2011).
- Nóvoa, A. & Lawn, M. (Ed.) (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Dordrecht: Kluwer.
- OCDE (2010). *Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland verbessert; aber weiterhin grosser Abstand zur Spitze und ungleiche Bildungschancen*. Internet: http://www.oecd.org/document/8/0,3746,de_34968570_35008930_46582920_1_1_1_1,00.html (état 24.10.2011).
- OCDE (2011). *Regards sur l'éducation 2011. Les indicateurs de l'OCDE*. Internet: http://www.oecd-ilibrary.org/education/Regards-sur-l-education-2011_eag-2011-fr (état 24.10.2011).
- Oelkers, J. (2008). *Die Qualität der Schweizer Gymnasien. Eine Expertise zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Bern: hep.
- Oelkers, J. (2010). *Das Gymnasium: Ein auslaufendes Modell? Vortrag in der Universität Wien am 3. November 2010*. Internet: <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2010/WienGymnasium.pdf> (état 10.5.2013).
- OFES & CDIP (2002). *EVAMAR. Evaluation der Maturitätsreform. Projektbulletin 2002-1*. Internet: http://www.sbf.admin.ch/evamar/pdf/Bulletin_EVAMAR_2002-1_dt.pdf (état 19.1.2012)
- Office fédéral de la statistique [OFS] (2012a). *Certificats de maturité gymnasiale selon le canton de l'école, le type de maturité et le sexe, en 2011*. Internet: <http://www.bfs.admin.ch> (état 18.12.2012).
- Office fédéral de la statistique [OFS] (2012b). *Taux d'entrées HE aux niveaux licence/diplôme et bachelor selon le type de haute école et le canton*,

- 1997–2011 en %. Internet: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404103.4064.html> (état 18.9.2012).
- Office fédéral de la statistique [OFS] (6.7.2012). *Degré tertiaire: Hautes écoles – Analyses. Cartes interactives: Taux de maturités gymnasiales*. Internet: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/dos/blank/05/01.html> (état 1.9.2012).
- Office fédéral de la statistique [OFS] (30.8.2012). *Ständige Wohnbevölkerung nach Geschlecht, Staatsangehörigkeitskategorie und Kanton, am 31.12.2011*. Internet: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/data/01.html> (état 20.11.2012).
- Office fédéral de la statistique [OFS] (2013a). *Gymnasiale Maturitätsquote nach Geschlecht und Kanton, 1998–2011*. Internet: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.405102.4045.html> (état 18.12.2012).
- Office fédéral de la statistique [OFS] (2013b). *Maturités et passage vers les hautes écoles 2011*. Internet: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=5066> (état 12.3.2013).
- Ontario Ministry of Education (2011). *Ontario Schools. Kindergarten to grade 12. Policy and Program Requirements*. Internet: http://www.inca.org.uk/INCA_comparative_tables_November_2010.pdf (état 24.10.2011).
- Ordonnance sur l'encouragement des sports (1987). *Ordonnance du 21 octobre 1987 concernant l'encouragement de la gymnastique et des sports (Ordonnance sur l'encouragement des sports)* (état 1.1.2012). Internet: http://www.admin.ch/ch/d/sr/c415_01.html (état 21.2.2012).
- Orr, D. & Riechers, M. (2010). *Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern*. HIS: Forum Hochschule 11. Internet: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201011.pdf (état 18.10.2011).
- Osterwalder, F. & Weber, K. (2004). Die Internationalisierung der föderalistischen Bildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(1), p. 11–32.
- Picenoni, M. (2011). La vitalità dell'italiano nei licei della Svizzera tedesca e francese. *Gymnasium Helveticum*, 5, p. 17–22.
- Plate-forme gymnase (2008). *La situation du gymnase en 2008 (rapport PGYM). Rapport et recommandations à l'intention du Comité de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*. Berne: CDIP. Internet: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/PGYM_1_4_101202_f.pdf (état 18.10.2011).
- Projektleitung der Bologna-Koordination (Ed.) (2012). *Recommandations de la CRUS pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre du processus de Bologne* (version du 2 février 2012). Internet: <http://www.crus.ch/la-crus/documents-publications/reglementations-et-recommandations.html?L=1> (état 2.3.2012).
- Pulver, B. (2012). Mit Neugier zu Wissen – die gymnasiale Bildung. La soif de savoir – la formation gymnasiale. Begrüßungsansprache von Regierungspräsident Bernhard Pulver anlässlich der Plenarversammlung des VSG vom 25. November 2011 in Biel. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 7–9.
- Quesel, C. (2012). Allgemeine Hochschulreife als Steuerungsfiction. In A. Hoffmann-Ocon & A. Schmidtke (Ed.). *Reformprozesse im Bildungswesen. Zwischen Bildungspolitik und Bildungswissenschaft* (p. 167–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Ramseier, E. et al. (2005). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstrukturen – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1*, Bern: SBF. Internet: <http://www.sbf.admin.ch/themen/01366/01379/01625/index.html?lang=de> (état 10.5.2013). Résumé en français: *Evaluation de la réforme de la maturité 1995 (EVAMAR). Nouvel éventail de disciplines – objectifs pédagogiques*

- transversaux – organisation et développement des établissements. L'essentiel en bref. Extrait du rapport final de la phase 1.* Internet: <http://educdoc.ch/record/29494/files/3.pdf> (état 30.5.2013)
- Rébay, M. & Kozma, T. (2010). Ungarn. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Ed.). *Die Bildungssysteme Europas* (3^e édition) (p. 811–822). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RRM (1995). *Ordonnance du Conseil fédéral/Règlement de la CDIP des 16 janvier/15 février 1995 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale.* Internet: http://educdoc.ch/record/38114/files/VO_MAR_f.pdf (état 24.10.2011).
- RS 101 (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999* (état 1.1.2011). Internet: <http://www.admin.ch/ch/f/rs/101/index.html> (état 21.2.2012).
- Rumley, T. (19.8.2010). Vaud bloque l'entente sur le gymnase en quatre ans. *L'Hebdo*, p. 18–20.
- Samoff, J. (with C. Bidemi) (2007). Education for All in Africa: Still a Distant Dream. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Ed.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, (3^e édition) (p. 357–388). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Sarasin, P. (2011). Das Gymnasium ist kein Luxus. In A. Pfister (Ed.). *Das Gymnasium im Land der Berufslehre* (p. 28–34). Veröffentlichungen der Kantonsschule Zug, Buch 24. Zug: Kalt-Zehnder-Druck.
- Sargent, C., Houghton, E. & O'Donnell, S. (2012). *INCA Comparative Tables. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks* Internet Archive. October 2012 edition. Internet: <http://www.nfer.ac.uk/what-we-do/information-and-reviews/inca.cfm/documents/INCAcomparativetablesOctober2012final.pdf> (état 10.5.2013).
- SER (2012). Situation non satisfaisante de l'italien dans les écoles de maturité. Communiqué de presse du Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER). *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 20–21.
- SER & CDIP (2006). *SER & CDIP (2006). Evamar II. Evaluation de la réforme de la maturité. Bulletin d'information 2006.* Internet: http://www.ife.uzh.ch/igb/forschungsprojekte/evamar/downloads/Bulletin_2006_f_def_1.pdf (état 18.10.2011).
- Schellenbauer, P. et al. (2010). *Die Zukunft der Lehre. Die Berufsbildung in einer neuen Wirklichkeit.* Internet: <http://www.avenir-suisse.ch/142/die-zukunft-der-lehre/> (état 10.1.2013) Résumé en français: *L'avenir de l'apprentissage. La formation duale en prise avec une nouvelle réalité.* Internet: <http://www.avenir-suisse.ch/fr/1863/lavenir-de-lapprentissage/> (état 7.5.2013)
- Schmidt, G. (2010). Russische Föderation. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Ed.). *Die Bildungssysteme Europas* (3^e édition) (p. 619–643). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schoenenberger, M. (2013). Von den Maturitätstypen zu Zyklen? *Neue Zürcher Zeitung*, 4.4.2013, p. 11.
- Schuchart, C. (2007). Schulwirksamkeit in Drittweltländern: Eine empirische Analyse am Beispiel Brasiliens. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 13(1), p. 94–115.
- Schwartzman, S. (2010). *Benchmarking secondary education in Brazil. Paper prepared for the International Seminar on Best Practices of Secondary Education (IDB/OCED/Ministry of Education)*, Brasilia, May 3–4, 2010. Internet: <http://www.schwartzman.org.br/simon/bench2010.pdf> (état 10.5.2013)
- Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (2010). *Stratégie internationale de la Suisse dans le domaine formation, recherche et innovation.* Internet: http://www.sib.admin.ch/uploads/media/Strategie_internationale_FRI_fr_01.pdf (état 4.1.2012).

- Sportförörderungsverordnung (1987). *Verordnung über die Förderung von Turnen und Sport (Sportförörderungsverordnung) vom 21. Oktober 1987* (état 1.1.2012). Internet: http://www.admin.ch/ch//d/sr/c415_01.html (état 21.2.2012).
- Srivastava, A. K. & Clemens, I. (2007). Bildungsprogramme versus Bildungsrealitäten. Einblicke in das indische Schulsystem. *Tertium Comparationis*, 13(1), p. 116–134.
- SSPES (2007). *Statuts de la Société Suisse des Professeurs de l'enseignement secondaire SSPES*. Internet: http://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/pdf/2008_Statuten_f_def.pdf (état 21.2.2012).
- SSPES (2009a). Resolution zum «Weissbuch Zukunft Bildung Schweiz» der Akademien der Wissenschaften Schweiz. *Gymnasium Helveticum*, 5, p. 17.
- SSPES (2009b). L'avenir du gymnase. Communiqué de presse. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 19–20.
- SSPES (19.8.2010). *4 ans de gymnase au moins!* Internet: <http://www.vsg-sspes.ch/index.php?id=147&L=2> (état 2.3.2012).
- SSPES (2011a). Garantie à long terme de l'accès aux hautes écoles universitaires pour les titulaires d'une maturité gymnasiale. Position VSG – SSPES – SSISS. *Gymnasium Helveticum*, 5, p. 6–8.
- SSPES (2011b). 4 ans de gymnase au moins. *Gymnasium Helveticum*, 1, p. 31–32.
- SSPES (11.4.2012). *La maturité gymnasiale et l'aptitude aux études supérieures*. Communiqué de presse. Internet: [http://www.vsg-sspes.ch/index.php?id=48&L=2&tx_ttnews\[tt_news\]=75&-cHash=99ed89aa2df61b073274025fea541e01](http://www.vsg-sspes.ch/index.php?id=48&L=2&tx_ttnews[tt_news]=75&-cHash=99ed89aa2df61b073274025fea541e01) (état 11.7.2012).
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), p. 323–342.
- Strittmatter, A. (2011). Externe Schulevaluation. Cargo-Kult oder Element professioneller Qualitätskultur? *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 6–8.
- Szidat, J. (2003). Erwartungen der Universität an die Mittelschule. *Bulletin der Vereinigung schweizerischer Hochschuldozenten*, 2/3, p. 14–17.
- Thurnherr, U. (2010). Bildung als Spektakel. *Gymnasium Helveticum*, 3, p. 14–16.
- Traité sur l'Union européenne (1992). *Journal officiel n° C 191 du 29 juillet 1992*. Internet: <http://eur-lex.europa.eu/fr/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html> (état 18.10.2012).
- Trost, G. & Haase, K. (2005). *Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft. Eine Entscheidungshilfe für die Hochschulen*, Band 6. Essen und Stuttgart: Schriftenreihe für die Deutsche Wissenschaft und Landesstiftung Baden-Württemberg.
- UNESCO-IBE (2007). *Israel. World Data on Education, 6th edition, 2006/07*. Internet: <http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/ISRwde07.pdf> (état 4.1.2012).
- UNESCO Institut de statistique (2011). Global Education Digest 2011. Focus on Secondary Education. *Comparing Education Statistics Across the World*, Montreal. Internet: <http://www.uis.unesco.org> (état 24.10.2011).
- Universität Zürich (17.1.2011). «Übergang ins Studium» der KSGR und CRUS. Internet: <http://www.ibe.uzh.ch/projekte/projektealt/forschungalt/sgh.html> (état 21.2.2012).
- U.S. Department of Education (2005). *Education in the United States. A brief overview*, Washington D.C. Internet: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/> (état 10.5.2013)

- Vögeli-Mantovani, U. (2010). Gymnasium: Unterschiede aus verschiedenen Blickwinkeln. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 6–10.
- Vonlanthen, A., Lattmann, U. P. & Egger, E. (1978). *Maturität und Gymnasium. Ein Abriss über die Entwicklung der eidgenössischen Maturitätsordnungen und deren Auswirkungen auf das Gymnasium*. Bern: Haupt.
- Weber, H. (2011a). «Eine Landsgemeinde der Bildungspolitik». *Bildung Schweiz*, 6, p. 10–12.
- Weber, H. (2011b). Die Thesen zum ersten Schweizer Bildungstag. *Bildung Schweiz*, 6, p. 14–15
- Weber, H. (2011c). «Es braucht nur den politischen Willen». Informatik muss als Grundlagenfach in den Schweizer Schulen anerkannt werden, fordern Vertreter von Industrie und Hochschulen. *Bildung Schweiz*, 11a, p. 6.
- Wegenast, K. (2011). Enseignement religieux. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. Version du 14.3.2006. Internet: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F10423.php> (état 21.2.2012).
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.). *Leistungsmessungen in Schulen* (p. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Werler, T. & Claesson, S. (2010). Schweden. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Ed.). *Die Bildungssysteme Europas* (3^e édition) (p. 645–664). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wintgens, D. (2011). Cela nous concerne tous. *Gymnasium Helveticum*, 3, p. 4–5.
- Wintgens, D. & Meyer Stüssi, G. (2012). Kompetenzen am Übergang Gymnasium–Hochschule. Überlegungen des VSG. *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 18–19
- Witte, J., Rüde, M., Tavenas, F. & Hüning, L. (2004). *Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor?* CHE-Arbeitspapier Nr. 55. Internet: www.chede/downloads/AP55.pdf (état 24.10.2012).
- Zeuner, C. (2006). «Citizenship Education» – Brücke zu einer europäischen Identität? *Tertium Comparationis*, 12(1), p. 73–96.
- Zingg, H. J. (2008). Standard-Bibel mit Katalysatoreffekt. Rezension P. Labudde, Ed. Bildungsstandards am Gymnasium – Korsett oder Katalysator? *Gymnasium Helveticum*, 2, p. 36.

ABRÉVIATIONS

AEU	Association suisse des enseignantes et enseignants d'université
AMS	Test d'aptitudes pour les études de médecine en Suisse
CDGS	Conférence des directrices et directeurs de gymnases suisses
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CESFG	Conférence suisse des services de l'enseignement secondaire II formation générale
CFM	Commission fédérale de maturité
CGU	Commission Gymnase–Université
CSM	Commission suisse de maturité
CRUS	Conférence des recteurs des universités suisses
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
CUS	Conférence universitaire suisse
DFI	Département fédéral de l'intérieur
ECG	Ecoles de culture générale
EVAMAR I	Evaluation de la réforme de la maturité de 1995, phase I (2005)
EVAMAR II	Evaluation de la réforme de la maturité de 1995, phase II (2008)
HEP	Hautes écoles pédagogiques
HES	Hautes écoles spécialisées
HSGYM	<i>Projekt Hochschule und Gymnasium</i> (Projet Haute école et gymnase)
LCH	<i>Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer</i> (Association faîtière des enseignantes et des enseignants suisses)
OC	Option complémentaire
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFS	Office fédéral de la statistique
OS	Option spécifique
PAM	Physique et application des mathématiques
PGYM	Plate-forme Gymnase
RRM	Règlement de reconnaissance de la maturité
SER	Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche
SSPES	Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire