

# PLATE-FORME GYMNASE 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

LES POINTS DE VUE ET CONCLUSIONS CONTENUS DANS CE RAPPORT ONT ÉTÉ FORMULÉS PAR LES MEMBRES DE LA PLATE-FORME GYMNASE – ILS NE DOIVENT PAS ÊTRE CONSIDÉRÉS COMME UNE PRISE DE POSITION DU COMITÉ DE LA CDIP

**VERSION DU 26 NOVEMBRE 2008**

## Plate-forme Gymnase 2006-2008

La Plate-forme Gymnase s'est fixé pour objectif de réaliser dans le délai imparti, grâce à l'organisation de quatre groupes de travail et à de nombreuses séances plénières, le mandat que lui a confié le Comité de la CDIP, à savoir de formuler, sur la base de l'analyse de projets de réforme en cours et d'évaluations, des recommandations pour le développement futur du gymnase. Dans un premier temps, la PGYM a étudié différents travaux scientifiques portant sur les domaines de l'éducation traités par la Plate-forme et divers documents relatifs aux réformes gymnasiales en cours ou achevées. Des expertes et experts de la recherche en éducation et de la pratique scolaire ont été invités à tenir des exposés sur les développements de l'enseignement secondaire supérieur. Les projets de réforme actuels ont été présentés en assemblée plénière ou au sein des groupes de travail par les délégués des différents organismes et organisations compétentes. Les membres de la PGYM ont récolté sur place des informations quant aux principales réformes pertinentes. Une attention particulière fut portée, conformément au mandat, aux projets d'envergure nationale que sont HarmoS et EVAMAR II. La PGYM a également convié à des hearings des personnes issues des sphères politique, économique et sociale ainsi que les responsables cantonaux de la formation au degré secondaire II, pour connaître leurs opinions quant au développement du gymnase. Des délégations d'organisations d'élèves et d'écoles privées ont également été invitées à des entretiens. L'inclusion de la CDGS, la SSPES, la CFMP, la CRUS, la COHEP et de la KFH ainsi que des organisations d'élèves s'est faite par l'intermédiaire des membres mêmes de la PGYM, d'échanges communs, de prises de position écrites et par le biais de nombre de conversations individuelles. De manière analogue, la PGYM a essayé d'entrer en matière sur les revendications particulières des gymnases de Suisse romande, du Tessin et du canton plurilingue des Grisons. Le présent rapport PGYM se compose pour l'essentiel des rapports partiels des quatre groupes de travail, qui ont été discutés en réunion plénière, puis adoptés dans leur version révisée. Ces rapports partiels comportent une analyse de la situation des gymnases en 2008, un état des lieux des problèmes éventuels ainsi que, plus importants encore, la présentation de projets de réforme en cours et enfin les recommandations à l'intention du Comité de la CDIP. Le rapport final n'entend pas fournir une vision supplémentaire du « gymnase de demain » et ne représente pas non plus en tant que tel une expertise scientifique. Il se fonde bien plus sur les conclusions de travaux scientifiques et sur des expériences pratiques concrètes. Avec la remise de ce rapport, la Plate-forme Gymnase, en sa qualité de groupe de travail non permanent de la CDIP, peut être dissoute après trois ans d'activité. Qu'il soit permis au président de la PGYM d'exprimer ici ses plus sincères remerciements au Comité de la CDIP pour sa confiance en tant que mandant, au Secrétariat général de la CDIP pour son excellente collaboration et encadrement, aux nombreuses personnes qui ont soutenu la PGYM avec leurs connaissances spécialisées, ainsi qu'à tous les organismes, institutions et organisations qui nous ont soutenus dans notre tâche. Un remerciement particulier va aux membres de la PGYM pour leur grand engagement et les compétences extraordinaires dont ils ont fait preuve, mais aussi pour les relations agréables qu'ils ont soignées entre eux et avec le président. Enfin, un grand merci est adressé aux responsables des quatre groupes de travail et aux collaboratrices et collaborateurs auxquels ils ont fait appel.

Arthur Straessle

# TABLE DES MATIÈRES

Mandat de la Plate-forme Gymnase	4
Management Summary	5
Introduction	6
<u>I Transition degré secondaire I – degré secondaire II</u>	<u>9</u>
1. Situation actuelle	9
2. Points de discussion	13
3. Recommandations	19
<u>II Gymnase et degré secondaire II</u>	<u>20</u>
1. Situation actuelle	20
2. Points de discussion	25
3. Recommandations	33
<u>III Transition gymnase – haute école</u>	<u>34</u>
1. Situation actuelle	35
2. Points de discussion	38
3. Recommandations	51
<u>IV Les standards de formation et les résultats d'EVAMAR II</u>	<u>53</u>
1. La question des standards de formation	53
2. Les résultats d'EVAMAR II	63
3. Recommandations	77
Résumé des recommandations	79
<hr/>	
ANNEXES	83
A La situation en Suisse romande, au Tessin et dans les Grisons	84
B Positions de la CRUS, de la KFH et de la COHEP	106
C Autres documents	122
D Références bibliographiques	148
E Abréviations	150
F Membres de la Plate-forme Gymnase	152

# MANDAT DE LA PLATE-FORME GYMNASSE

Mandat du Comité de la CDIP à la Plate-forme Gymnase (version du 13 mai 2005)

## *Article 1 Principe de base*

- <sup>1</sup> La Plate-forme Gymnase (PGYM) est un groupe de travail non permanent, conformément à l'article 21 des statuts de la CDIP.
- <sup>2</sup> Le présent mandat définit la composition de ce groupe de travail, sa mission et sa gestion.
- <sup>3</sup> Le mandat doit être réalisé jusqu'au 31 décembre 2008.

## *Article 2 Composition*

- <sup>1</sup> La Plate-forme permet la rencontre des acteurs responsables de la formation gymnasiale ainsi que des degrés scolaires antérieurs, des hautes écoles subséquentes, de la formation professionnelle au niveau secondaire II et de la recherche en éducation.
- <sup>2</sup> La présidente ou le président et les membres de la Plate-forme sont désignés par le Comité de la CDIP.
- <sup>3</sup> Y sont représentés nommément la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire, la Conférence des directeurs de gymnases suisses, la Conférence des recteurs des universités suisses, la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques, la Commission suisse de maturité, la Commission fédérale de la maturité professionnelle, le Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire, le Secrétariat d'Etat à la recherche et à l'éducation, les offices cantonaux des écoles moyennes du secondaire II ainsi que la recherche en éducation.

## *Article 3 Mission*

La Plate-forme

- a. accompagne, en tant que groupe de résonance, le projet EVAMAR, dont la seconde phase sera achevée au début de l'année 2008, ainsi que les autres projets CDIP actuellement en cours (à savoir: Forum standards de formation; coordination de l'enseignement des langues au degré secondaire II),
- b. analyse les incidences de la mise en œuvre de la réforme de Bologne sur la formation gymnasiale, ainsi que d'autres projets d'innovation au niveau gymnasial réalisés actuellement dans différents cantons et ceux portant notamment aussi sur les transitions vers les autres degrés scolaires,
- c. procède, jusqu'au 30 juin 2008, à une synthèse des enseignements tirés des tâches d'analyse et de suivi, et soumet au Comité de la CDIP un ensemble de recommandations concernant les objectifs, les champs d'action, les instruments et les modes d'organisation des futurs travaux de développement et de mesures de pilotage à réaliser dans le domaine gymnasial.

## *Article 4 Collaboration et travail en réseau*

- <sup>1</sup> La PGYM travaille, selon les besoins, en collaboration avec des organes consultatifs, des conférences spécialisées et des groupes de travail de la CDIP.
- <sup>2</sup> Elle peut, selon les nécessités et dans les limites du budget, faire appel au concours d'expertes et d'experts extérieurs.

## MANAGEMENT SUMMARY

L'état des lieux du système gymnasial suisse est toujours bon. Le mérite en revient aux écoles elles-mêmes, mais aussi aux cantons, en leur qualité d'organes responsables, et à la CDIP. Ce bilan est corroboré par les résultats des évaluations EVAMAR I et II. Par ailleurs, la révision partielle en 2007 du règlement de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale de 1995 (RRM 95) a permis de remédier aux principaux points faibles de la formation gymnasiale. La position du gymnase au sein du système éducatif de notre pays a toutefois profondément changé. Ces modifications apparaissent très clairement aux transitions vers les degrés d'enseignement antérieurs et subséquents, ainsi qu'au niveau même du degré secondaire II.

Concernant le degré secondaire I, la PGYM recommande aux cantons d'examiner les divergences importantes au niveau de la formation pré gymnasiale et de les abolir dans la mesure du possible. Pour déterminer notamment les niveaux de compétences en langues étrangères à atteindre aux degrés secondaires I et II, il faut s'appuyer sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Quant aux standards de base développés dans le cadre du projet HarmoS pour la fin de la scolarité obligatoire, ils doivent servir aux gymnases de références pour en tirer des conclusions adéquates en termes de niveaux et de filières.

À l'égard des hautes écoles universitaires, il faut maintenir le principe selon lequel la maturité gymnasiale confère l'aptitude requise pour entreprendre des études supérieures et permet de ce fait d'accéder à toutes les filières du niveau tertiaire. La durée de la formation gymnasiale doit assurer un temps d'apprentissage suffisant et être de quatre ans au moins. Des contacts étroits entre les hautes écoles et les gymnases doivent permettre l'harmonisation des attentes et exigences respectives, ce en s'inspirant aussi de modèles actuels de coopération cantonale. Ce dialogue doit également être soigné avec les hautes écoles pédagogiques et les hautes écoles spécialisées. En outre, les gymnases doivent encourager en particulier l'apprentissage autonome et les compétences transversales ainsi que se préoccuper assez tôt de l'aide à l'orientation universitaire ou au choix des études. À ce propos également, il existe nombre d'expériences pilotes et d'initiatives au niveau cantonal. Ces mesures ne doivent toutefois pas être prises au détriment des contenus disciplinaires ou de l'étendue de l'éventail des branches gymnasiales.

Avec le développement des écoles de maturité professionnelle et des écoles de culture générale (jusqu'ici écoles de maturité spécialisée) au degré secondaire II, les gymnases se voient confrontés à des alternatives attrayantes. Il s'ensuit l'obligation de coopérer et de se démarquer par un profil spécifique. À cet égard, la PGYM recommande que les cantons confèrent aux gymnases une grande autonomie au plan interne et suffisamment de ressources. Une commission CDIP permanente doit par ailleurs veiller à ce que le gymnase soit adapté, sur la base d'évaluations scientifiques telles qu'EVAMAR II et d'autres études, à cette nouvelle donne. De telles études peuvent porter, par exemple, sur les différences de taux de maturités, le succès aux examens des hautes écoles, le profil d'exigences dans les différents groupes d'options spécifiques, l'introduction de tests de performance standardisés ou encore sur la question des genres. Ce n'est qu'ensuite et après l'évaluation de la révision partielle, en 2007, du RRM 95 et de son impact, que l'on peut envisager une révision totale de ce règlement.

La PGYM reconnaît qu'au vu des conséquences découlant de l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) et des conclusions d'EVAMAR II, la question de la fixation de standards de formation à la fin du degré secondaire II requiert un vaste débat et une réflexion approfondie. À l'heure actuelle, la PGYM renonce cependant à formuler une recommandation quant au développement et à l'introduction de standards de formation, à l'instar du modèle proposé par Klieme. En revanche, elle préconise, en tant que démarche alternative, le développement d'épreuves d'examen communes (au plan scolaire interne et interscolaire), dont la conception est assumée par les écoles et leurs enseignants, avec le concours d'experts et sur mandat d'un ou de plusieurs cantons. L'objectif principal est ici l'harmonisation inter cantonale.

## INTRODUCTION

Nombre de gymnases publics, communaux et privés, sont fiers de leur histoire qui remonte loin dans le passé et qui a marqué les diverses formes de cultures scolaires et de traditions. Les gymnases étaient considérés comme des écoles d'élite destinées à la classe moyenne cultivée, détenaient le monopole de l'enseignement secondaire supérieur et conféraient aux titulaires d'une maturité l'accès sans restriction aux universités et aux écoles polytechniques fédérales. Parmi les gymnasiens, les filles, les classes sociales inférieures et les élèves venant de régions rurales étaient toutefois sous-représentés. C'est notamment pour cela, mais aussi en raison du volume trop important des connaissances à acquérir dans les différentes matières et des méthodes d'enseignement utilisées, que les gymnases firent l'objet de critiques avant la Première Guerre mondiale déjà. Le rapport du recteur bâlois Albert Barth, publié en 1919 et intitulé *Die Reform der höheren Schulen* (La réforme des écoles supérieures suisses) étaya l'exigence de réformes et déjà à cette époque-là, d'une filière gymnasiale « langues modernes ». Mais l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale de 1925 (ORM) tenait fermement à maintenir les types de maturité A et B (langues anciennes) et C (mathématiques et sciences expérimentales). Les objectifs visés étaient la maturité requise pour entreprendre des études supérieures ainsi qu'une formation de culture générale, fondée scientifiquement et reposant sur un large éventail de disciplines.

Les années soixante et leur contexte de grands changements sociaux et économiques marquèrent le début de la période de cantonalisation, régionalisation et de démocratisation de l'enseignement secondaire supérieur. Dans les villes, mais surtout dans les régions rurales, un grand nombre d'écoles cantonales ouvrirent leurs portes. La coéducation devint tout aussi naturelle que l'engagement de femmes aux postes d'enseignement. En 1968 – année d'agitations politiques<sup>1</sup> –, on révisa l'ORM. Bien qu'elle reconnût maintenant cinq types de maturité (A à E), la révision ne répondait pas à la revendication de réformes plus poussées. Quelques années plus tard, le rapport « Enseignement secondaire de demain », élaboré par une commission d'experts de la CDIP, sur l'initiative de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES), fut lui aussi largement rejeté. Ainsi dans les années qui suivirent, on se contenta de mener dans différents cantons des réformes à une échelle plus ou moins réduite. L'afflux d'élèves dans les gymnases ne s'interrompit pas pour autant; la voie royale vers les études universitaires, autrefois étroite, devint une large allée pour un grand nombre de jeunes gens talentueux. Mais le gymnase resta, avec sa formation de type académique, la seule filière menant aux hautes écoles.

Ce n'est qu'en 1995 que la Confédération et la CDIP convinrent de réviser en commun la réglementation de la maturité dans le but de mieux tenir compte des divers centres d'intérêt des jeunes et d'encourager l'acquisition de compétences transversales. Le nouveau règlement de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) stipulait dorénavant l'enseignement de sept disciplines fondamentales obligatoires, le choix d'une option spécifique et d'une option complémentaire ainsi que la réalisation d'un travail de maturité, éléments qui offraient aux élèves un grand choix de profils de formation individuels. La réforme de la maturité fut concrétisée de diverses manières dans les cantons – de façon intégrale dans le canton du Tessin par exemple – et malgré ses atouts incontestables, elle fut critiquée notamment en raison de la dévalorisation des branches scientifiques réunies en un seul groupe de disciplines. C'est pourquoi, après le tournant du millénaire, la CDIP a décidé de procéder jusqu'en 2008, à une évaluation, à l'échelon national et en deux phases, de la réforme de la maturité (EVAMAR I et EVAMAR II) et d'analyser, dans toutes les régions linguistiques suisses, si la nouvelle formation gymnasiale définie par le RRM répondait mieux qu'auparavant aux exigences des hautes écoles universitaires, au début des études. La première

<sup>1</sup>NZZ, No. 205, 8.9.2008, A. Pfister: Was das Gymnasium den Achtundsechzigern verdankt.

phase du projet, EVAMAR I, avait également pour but d'évaluer la transposition des objectifs pédagogiques transversaux et l'accomplissement des mesures de réforme par les différents gymnases. EVAMAR I ne se fondait pas sur des évaluations de performances, mais sur des questionnaires, dont les réponses reflétaient une appréciation largement positive de la réforme de la maturité. Néanmoins, en 2007, on est revenu sur et on a modifié certains des points de la nouvelle réglementation les plus fréquemment critiqués – notamment celui des sciences expérimentales et de la création de groupes de disciplines –, ce qui explique aujourd'hui l'absence d'une véritable urgence ou besoin de réformer. Les résultats de l'enquête scientifique EVAMAR II, fondée sur des tests, ne requièrent pas non plus une révision totale immédiate du RRM, mais ils révèlent cependant un besoin d'action à plusieurs niveaux. Une éventuelle révision totale du RRM devrait toutefois être précédée d'une évaluation des incidences de la révision partielle de 2007.

Indépendamment de toute discussion de réforme, les plus de 160 gymnases suisses fournissent, grâce au grand engagement de nombre de directions d'établissements et grâce à la double qualification du corps enseignant (une formation disciplinaire scientifique et une formation didactique spécifique) un travail de bonne qualité, ce que confirment, avec quelques réserves, les résultats d'EVAMAR II et ce qui explique le taux de passage élevé vers les hautes écoles et le taux de réussite aux études au niveau tertiaire. La majorité des étudiants débutants sont également satisfaits des apports de la formation gymnasiale du point de vue de la préparation aux études supérieures et du développement individuel. Mais en dépit d'objectifs communs des études gymnasiales (RRR, article 5), la diversité, au niveau des cantons, des procédures d'admission au gymnase suscite des critiques. La durée de la formation gymnasiale est tout aussi variable et peut aller de trois à sept ans, ce toutefois avec l'existence, au degré secondaire I, de différentes structures (filiales ou sections) d'enseignement pré gymnasial. Il n'est donc guère surprenant que le taux des titulaires d'une maturité gymnasiale oscille, selon le canton, entre moins de 15 pour cent et plus de 40 pour cent. De plus, l'attention portée au plan d'études cadre pour les écoles de maturité au plan national est en certains endroits que partielle ou minime. Ces constats et d'autres incitent à se demander, si la maturité attestée par les gymnases reconnus au plan fédéral et si la formation générale afférente peuvent être partout d'une qualité égale. À cet égard, EVAMAR II fournit – à travers les résultats aux tests en langue première, en mathématiques et en biologie – des conclusions importantes qui sont intégrées dans le présent rapport et qui donnent lieu à la formulation de recommandations pour différentes mesures de réforme possibles.

La diversité des structures n'est en soi rien de nouveau, mais l'environnement du degré secondaire II a lui aussi fortement changé, ce qui engendre notamment des problèmes au niveau de la transition entre l'école obligatoire et le gymnase d'une part, et de celle entre le gymnase et les hautes écoles subséquentes d'autre part. Une analyse de cette nouvelle situation du gymnase incite également à vérifier avec soin s'il y a lieu de procéder à une réforme. Ainsi, les gymnases sont mis sous pression par le projet HarmoS qui prévoit à l'échelle nationale l'introduction de standards et la définition de compétences minimales, principalement à la fin de la scolarité obligatoire. Cela est également vrai de la stratégie de la CDIP concernant l'enseignement des langues à l'école obligatoire, selon laquelle la formation en langues étrangères doit s'appuyer dorénavant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe. Ces décisions majeures auront des incidences sur les plans d'études et sur l'enseignement gymnasial. De plus, la diversité des structures, évoquée plus haut, rendra la prise de mesures harmonisées plus difficile. Comme ces changements posent aussi la question de l'introduction de standards de formation au terme du cursus gymnasial, le présent rapport traite cette question en s'appuyant sur les résultats d'EVAMAR II et sur divers projets cantonaux.

Un paramètre nouveau est aussi qu'avec le développement des écoles de maturité professionnelle, des écoles de culture générale, des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques, les gymnases ont perdu leur position de monopole et se voient aujourd'hui placés en face de voies de formation alternatives ou complémentaires, attrayantes. La perte de ce statut exclusif (ayant notamment pour effet des réductions du budget) et le remodellement structurel du système de formation ont pour effet que les gymnases sont soumis à une véritable obligation de se justifier, car le bagage culturel et éducatif d'une maturité gymnasiale ne peut être saisi aussi directement que le produit ou le résultat d'une formation professionnelle au degré secondaire II. Le gymnase demeure cependant la voie royale conduisant à l'université (comme les écoles de maturité professionnelle par rapport aux hautes écoles spécialisées) et doit pouvoir se démarquer par un profil spécifique, pour remplir les exigences toujours élevées. Diverses mesures cantonales de réforme et études scientifiques prouvent que le gymnase doit jouir d'une autonomie actionnelle pour pouvoir définir clairement sa position. Le difficile équilibre entre l'autonomie des écoles et la responsabilité des pouvoirs publics ne peut être réalisé que si le gymnase continue à porter une grande attention à l'assurance qualité et à la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants. Les sondages et analyses menés par la PGYM ont montré par ailleurs qu'une commission permanente de la CDIP, en tant qu'organe de pilotage et de coordination, devrait défendre durablement les préoccupations et les intérêts des gymnases au niveau national.

Enfin, un autre élément nouveau sont les problèmes qui apparaissent essentiellement à la transition du gymnase vers une haute école, étant donné que des écoles de maturité de nature diverse offrent désormais différentes voies d'accès aux études dans une haute école et que des solutions passerelles entendent renforcer encore la perméabilité entre ces deux degrés d'enseignement. Eu égard au fait que le passage d'une école de maturité professionnelle à une haute école spécialisée est garanti par une loi correspondante, mais que la transition des gymnases vers les universités n'est encore guère assurée du point de vue international, les gymnases suisses intensifient leurs initiatives de réforme, afin de garantir à l'avenir aussi l'admission sans restriction aux études supérieures que confère le certificat de maturité. Après un nombre important de conversations et d'analyses d'initiatives de réforme, la PGYM parvient à la conclusion qu'en Suisse, l'accès sans restriction à l'ensemble des filières universitaires n'est pour l'heure pas en danger, mais qu'il doit être garanti moyennant des contacts étroits entre les gymnases et les universités ainsi que d'autres mesures. Les résultats de l'évaluation EVAMAR II font ressortir, à travers l'exemple des trois disciplines examinées, à savoir la langue première, les mathématiques et la biologie, que la formation gymnasiale satisfait aux exigences des universités pour le début des études. Il faut cependant corriger encore quelques faiblesses, car les conditions d'études se sont également modifiées dans les universités, lorsque celles-ci ont instauré, dans le sillage de la réforme de Bologne, des cursus modulaires et échelonnés. La PGYM considère donc, sur la base de ces résultats, qu'il y a un besoin de réforme. Mais en dépit de leur orientation clairement axée sur les hautes écoles universitaires, les gymnases doivent avoir conscience qu'ils forment aussi une proportion importante des futurs élèves des nouvelles hautes écoles pédagogiques et – pour certains domaines d'études et en principe avec une année préalable d'expérience du monde de travail – également des hautes écoles spécialisées.

Dans sa dernière phase d'élaboration, le rapport final de la Plate-forme Gymnase, né de plusieurs rapports partiels, a été révisé et complété encore une fois, ce en raison des résultats d'EVAMAR II disponibles depuis août 2008 seulement. Cette vue d'ensemble débouche sur un grand nombre de recommandations et le constat que pour divers motifs, il faut viser finalement une révision totale du RRM de 1995 et des plans d'études cadres afférents, mais seulement après avoir procédé à d'autres analyses s'inscrivant dans le sillage d'EVAMAR II et répondant également aux questions soulevées dans le présent rapport.

# I TRANSITION DEGRÉ SECONDAIRE I – DEGRÉ SECONDAIRE II

Cette partie du rapport, consacrée à la transition scolarité obligatoire (degré secondaire I) – gymnase (degré secondaire II), dresse d'abord un état des lieux de la situation actuelle, en se fondant sur plusieurs éléments qui, de l'avis des membres de la Plate-forme Gymnase (PGYM), sont essentiels. Les questions et les recommandations qui en découlent sont ensuite abordées sous l'angle de la formation gymnasiale, en concentrant l'attention sur deux décisions de principe de la CDIP, qui touchent non seulement à la scolarité obligatoire mais ont également un impact sur le cursus gymnasial, à savoir:

1. La décision de l'Assemblée plénière de la CDIP du 25 mars 2004 quant à l'enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale (décision CDIP concernant l'enseignement des langues)
2. La décision de l'Assemblée plénière de la CDIP du 14 juin 2007 concernant l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)

Suite à cela, les auteurs du rapport abordent, sous l'angle de la formation gymnasiale, trois aspects particulièrement importants de la transition scolarité obligatoire – gymnase et évoquent diverses voies de solutions, en renvoyant également à des projets actuellement en cours. Une synthèse de la problématique, accompagnée de recommandations quant à la marche à suivre, clôt cette partie du rapport.

## 1. Situation actuelle

### 1.1 La formation gymnasiale aux degrés secondaires I et II

La transition degrés secondaires I–II fait partie intégrante de la formation gymnasiale. L'article 6 du règlement de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) stipule:

*La durée des études jusqu'à la maturité est de douze ans au moins. Durant les quatre dernières années au moins, l'enseignement doit être spécifiquement conçu et organisé en fonction de la préparation à la maturité. Un cursus de trois ans est possible lorsque le degré secondaire I comporte un enseignement de caractère pré-gymnasial<sup>2</sup>.*

Cet article confère aux cantons une grande liberté pour structurer la formation gymnasiale, depuis son début jusqu'à l'obtention de la maturité.

---

<sup>2</sup> Ordonnance du Conseil fédéral / Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM), art. 6, al. 1 et 2.

## Diverses procédures d'admission

L'admission aux gymnases ou lycées est réglée diversement. On distingue *grosso modo* trois types de procédures d'admission à une école délivrant une maturité reconnue au plan fédéral (d'après le rapport de 2006 sur l'éducation en Suisse, p. 94):

- Dix cantons suisses alémaniques ont opté pour la procédure fondée sur un examen d'admission, les notes obtenues et/ou une recommandation.
- Dans sept cantons alémaniques, l'admission se fait sur la base des notes obtenues et de la recommandation par les enseignants de l'école précédente. Si une ou un élève ne remplit pas les conditions, un examen d'admission peut être organisé à la demande des parents.
- L'ensemble des cantons de Suisse romande et de Suisse italienne, mais seuls deux cantons suisses alémaniques, appliquent un système d'admission, fondé uniquement sur la moyenne des notes obtenues ou la promotion dans la filière pré-gymnasiale (secondaire I). En cas d'insuffisance, la décision se base sur un examen d'admission à la demande des parents.

## Diversité de la durée et de l'articulation

Ces dernières années, dans un grand nombre de cantons, la durée du cursus scolaire, depuis le début de la scolarité obligatoire jusqu'à l'obtention de la maturité, – sans y inclure déjà les deux ans d'éducation préscolaire ou d'école enfantine – a été raccourcie de 13 à 12 ans. Une comparaison entre l'année 1993 (avant la mise en vigueur du RRM) et l'année 2004 l'illustre clairement:

Durée	1993	2004
12 ans	GL, BS, VD, NE, JU	ZH, BE, LU, UR, SZ, OW, NW, GL, ZG, SO, BS, SH, AR, AI, SG, GR, TG, VD, NE, JU
12,5 ans	ZH, SG, TG, SO, BL, AR	BL
13 ans	BE, LU, UR, SZ, OW, NW, ZG, FR, GE, SH, GR, VS, AI, TI, AG, NE (Type E), JU (Types A, B)	FR, AG, TI, VS, GE

Les cantons structurent la formation conduisant à la maturité selon des modes très différents. Certains cantons proposent même deux modèles. De ce fait et en tenant compte de la filière pré-gymnasiale, la durée du cursus gymnasial proprement dit varie considérablement (selon IDES 2007):

Année scolaire	Degré primaire					Sec. I				Sec. II			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
BEf, JU, NE, VD							x	x	x				
AR, BEd, LU, SG, SH, SO, SZ, TG, UR, ZG, ZH													
AI, GL, GR, LU, NW, OW, SG, UR, ZG, ZH													
BS													
SO													
BL						x	x	x	x				
VS													
AG, GE, TI													
FR							x	x	x				

Légende: X filière pré-gymnasiale, Gymnase

Une distinction doit être faite entre

- les filières gymnasiales courtes (*Kurzzeitgymnasien*) avec ou sans filière/section pré-gymnasiale et
- les filières gymnasiales longues (*Langzeitgymnasien*) qui intègrent l'enseignement pré-gymnasial.

Plusieurs cantons possédant des filières gymnasiales longues proposent toutefois la possibilité d'accéder à la filière gymnasiale courte non seulement après la 2<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire I, mais aussi après la 2<sup>e</sup> année en filière gymnasiale longue.

En termes de transition ou de jonction, le tableau ci-dessus met en évidence que les gymnases (en y incluant les filières pré-gymnasiales ou un enseignement pré-gymnasial) sont confrontés non seulement à la transition entre le secondaire I et le secondaire II, mais doivent également maîtriser la transition avec le degré primaire, lorsqu'ils intègrent, à l'instar de nombreux cantons, la totalité de l'enseignement secondaire I.

Le degré secondaire I varie fortement du point de vue de sa structuration et ses types d'écoles ou filières scolaires sont désignés par des appellations diverses, comme l'illustrent les quelques exemples réunis dans le tableau ci-dessous (d'après IDES 2007, présentation simplifiée). Ces différents modes d'articulation ont nécessairement une incidence sur le début de la formation gymnasiale et ses plans d'études.

Appellation	Canton
<i>Untergymnasium</i> (ab 6.Klasse) / Bezirksschule / Sekundarschule / Oberschule	SO
<i>Bezirksschule</i> – Sekundarschule / Realschule	AG
<i>Orientierungsschule</i> (progymnasiale / allgemeine Sekundarabteilung / Realabteilung)	FR
<i>Gymnasium</i> – dreiteilige und gegliederte Sekundarschule	ZH
<i>Gymnasialer Unterricht im 9. Schuljahr</i> / Sekundarschule / Realschule <i>Section préparant aux écoles de maturité</i> - section moderne / section générale	BE d BE f
<i>Voie secondaire baccalauréat</i> - générale / à options (classes 7-9)	VD
<i>Cycle d'orientation</i> à regroupement différencié et à options (et à niveau)	GE
<i>Scuola media</i> - ciclo di osservazione (6/7e classe) <i>Scuola media</i> - ciclo di orientamento (8/9e classe) esigenze esteso / misto / di base	TI TI

## 1.2 Décision de la CDIP concernant l'enseignement des langues (à l'école obligatoire)

À travers sa décision du 25 mars 2004, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) s'est entendue sur un objectif prioritaire commun dans le domaine de l'enseignement des langues à l'école obligatoire et a déterminé un programme de travail pour la coordination de cet enseignement à l'échelle nationale. Pour l'enseignement gymnasial, les éléments essentiels de cette décision sont les suivants<sup>3</sup>:

### Une deuxième langue nationale et une autre langue

Deux langues étrangères au moins sont enseignées au cours des premières années de scolarité, au plus tard dès la 5<sup>e</sup> année scolaire, dont au minimum une langue nationale. La fonction particulière de celle-ci dans un pays plurilingue est mise en évidence,

<sup>3</sup> Voir Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale. Décision du 25 mars 2004. Points 3 à 6.

en particulier dans ses dimensions culturelles. D'autres langues sont offertes à l'apprentissage au cours de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur.

### **Le cadre européen de référence**

Les cantons fondent l'enseignement des langues étrangères et la détermination des niveaux de progression dans celles-ci sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues (apprendre – enseigner – évaluer)* du Conseil de l'Europe. Les niveaux de compétences déjà disponibles sont plus amplement définis dans le cadre du projet *HarmoS*.

### **Des attentes minimales en termes de compétences (standards)**

Dans le cadre du projet *HarmoS*, la CDIP détermine des niveaux de compétences mesurables (standards) que les élèves doivent obligatoirement atteindre, au terme des 2<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années pour la langue première locale.

### **Le portfolio européen des langues**

L'usage par chaque élève d'un *Portfolio européen des langues* est assuré tout au long de la scolarité, dans une version adaptée à l'âge concerné (Portfolios I, II et III). La CDIP organise le développement, la validation par le Conseil de l'Europe et l'édition de ces instruments.

### **Une mise en œuvre progressive**

Les membres de la CDIP conviennent d'avoir pleinement réalisé leur objectif prioritaire pour l'enseignement des langues d'ici à l'année scolaire 2016/2017, à partir d'une situation de départ consolidée en 2006/2007. Tout au long de la progression entre ces deux stades, les résultats intermédiaires seront évalués et mis à profit pour inspirer et planifier les développements propres à chaque canton.

Cette décision de la CDIP concernant l'enseignement des langues est en corrélation étroite avec le concordat *HarmoS*.

## **1.3 Le concordat HarmoS**

L'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire a pour but d'harmoniser les objectifs de l'enseignement et les structures scolaires, ainsi que de développer et d'assurer la qualité et la perméabilité du système scolaire au moyen d'instruments de pilotage communs. Concernant l'enseignement gymnasial, les dispositions suivantes du concordat seront d'une importance capitale<sup>4</sup>:

### **Formation de base**

Au cours de la scolarité obligatoire, tous les élèves acquièrent la formation de base qui permet d'accéder aux filières de formation professionnelle ou de formation générale du degré secondaire II.

### **Durée des degrés scolaires et enseignement des langues**

Le degré primaire, école enfantine ou cycle élémentaire inclus, dure huit ans. Le degré secondaire I succède au degré primaire et dure en règle générale trois ans. Le passage au degré secondaire II a donc nouvellement lieu après la 11<sup>e</sup> année de scolarité (jusqu'ici après la 9<sup>e</sup> année). En revanche, le passage dans les écoles de maturité gymnasiale s'effectue, dans le respect des dispositions arrêtées par le Conseil fédéral

---

<sup>4</sup> Concordat *HarmoS*, articles 3, 6, 7, 9 et 10.

et la CDIP, en règle générale après la 10<sup>e</sup> année déjà (8<sup>e</sup> selon le décompte actuel). La première langue étrangère est enseignée au plus tard dès la 5<sup>e</sup> année de scolarité et la deuxième au plus tard dès la 7<sup>e</sup> année.

## Standards de formation

Aux fins d'harmoniser les objectifs de l'enseignement dans l'ensemble du pays sont établis des standards nationaux de formation, au sens de compétences minimales. Cette volonté se traduit par le développement de standards de performance qui, pour chacune des disciplines considérées, se fondent sur un référentiel et une description précise de la progression des compétences. Quatre disciplines ont été retenues: la langue première (langue scolaire locale), les langues étrangères, les mathématiques et les sciences naturelles. Les standards définis pour ces domaines d'enseignement doivent formuler en détail les compétences de base que tous les élèves doivent avoir acquis à la fin de la 4<sup>e</sup>, de la 8<sup>e</sup> et de la 11<sup>e</sup> année de scolarité, selon le nouveau décompte prévu par HarmoS (selon le décompte actuel, au terme de la 2<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année).

Degré primaire après HarmoS								Degré secondaire I		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Années de scolarité										
				Standards de performance Langue première Mathématiques Sciences naturelles				Standards de performance Langue première Langue étrangère Mathématiques Sciences naturelles		
			2	3	4	5	6	7	8	9
Degré préscolaire/ école enfantine et degré primaire <i>jusqu'ici</i>								Degré secondaire I		

## Portfolios

Les cantons concordataires veillent à ce que les élèves puissent attester de leurs connaissances et compétences au moyen des portfolios nationaux ou internationaux recommandés par la CDIP.

## Monitoring du système éducatif et rapport sur l'éducation

Les développements et les performances de l'école obligatoire sont régulièrement évalués dans le cadre du monitoring de la formation. La vérification de l'atteinte des standards nationaux de formation, notamment au moyen de tests de référence, fait partie intégrante de cette évaluation. En décembre 2006 est parue la version pilote du rapport sur l'éducation en Suisse. Pour la première fois, on dispose ainsi d'un relevé complet des informations et éléments pertinents pour juger de l'ensemble du système éducatif suisse. La publication des prochains rapports sur l'éducation est prévue pour 2010 et 2014.

## 2. Points de discussion

### 2.1 Structure du degré secondaire I

#### Diversité des structures du degré secondaire I

Suivant les cantons et leur tradition en matière d'éducation, le degré secondaire I se définit par des filières scolaires ou des types d'écoles très divers qui possèdent leurs propres finalités, modes d'organisation et appellations. Ainsi, en Suisse alémanique, la *Realschule* est

une filière à exigences élémentaires, alors que la *Bezirksschule* assure un enseignement à exigences étendues. Cette différence se traduit bien sûr aussi au niveau des plans d'études des différentes disciplines. Ainsi, la branche des sciences naturelles, par exemple, qui englobe les domaines nature-homme-société, est axée sur un enseignement interdisciplinaire général, accouplé à un choix de thèmes plutôt ouvert, à titre illustratif<sup>5</sup>. Dans la perspective d'une formation subséquente au degré tertiaire, on peut toutefois aussi s'interroger sur la capacité du degré secondaire I à assurer le lien avec l'enseignement tertiaire. Ainsi, dans quelle mesure l'enseignement intégré des sciences naturelles garantit-il la jonction avec les sciences de l'ingénieur par exemple, comparé à un enseignement scientifique spécifique en physique, chimie et en biologie, lequel correspond aussi plus à la culture pédagogique (pré)gymnasiale – et aux centres d'intérêt des jeunes garçons ?

La structuration diverse du secondaire I dans les différents cantons entrave d'une part la mobilité des jeunes. Elle fixe d'autre part des conditions cadres différentes pour le passage au gymnase. En outre, la transition vers la filière gymnasiale longue (« Langzeitgymnasium ») fait immédiatement suite au degré primaire, alors que celle vers la filière gymnasiale courte (de 4 ans) a lieu une année avant la fin de la scolarité obligatoire au degré secondaire I. En revanche, le passage vers les autres filières du degré secondaire II, notamment vers la formation professionnelle initiale (apprentissage professionnel), vers une école de commerce ou une école de culture générale s'effectue au terme de la scolarité obligatoire et donc du secondaire I. Par rapport aux autres voies gymnasiales, la filière gymnasiale longue (de 6 ou 7 ans) dispose non seulement davantage de temps pour atteindre les objectifs de la maturité, mais aussi d'une population scolaire sélectionnée plus tôt. En comparaison, la filière gymnasiale en quatre ans ne peut, dans certains cas, pas s'appuyer sur une véritable filière ou section pré-gymnasiale. L'enseignement durant la scolarité obligatoire n'est en outre pas seulement orienté vers les écoles subséquentes, mais aussi vers la formation professionnelle initiale.

### **Travaux d'harmonisation**

Une harmonisation des filières scolaires et des plans d'études au degré secondaire I favorise la mobilité intercantonale et instaure des conditions comparables pour le passage de la scolarité obligatoire au gymnase. Ci-après, nous évoquons quelques projets visant une harmonisation régionale ou du moins cantonale. Les situations particulières de la Suisse romande, du Tessin et des Grisons sont traitées dans le cadre de trois contributions, réunies dans l'annexe A.

### **CDIP: Projet « Transition scolarité obligatoire – Degré secondaire II »**

Dans son programme de travail 2007, sous l'intitulé « Amélioration des transitions I et II », la CDIP précise qu'elle entend améliorer le passage de la scolarité obligatoire au degré secondaire II (transition I) et assurer à tous les jeunes une formation du degré secondaire II ainsi que le passage de la formation professionnelle initiale au marché du travail, voire au degré tertiaire (transition II). Certaines des mesures de soutien visées concernent surtout la catégorie de jeunes se situant au bas de l'échelle en termes de performances scolaires, mais on peut néanmoins également envisager des adaptations au niveau du gymnase pour encourager notamment les jeunes issus de la migration<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Voir notamment les plans d'études de GE, NE, BE, LU ou SG.

<sup>6</sup> La partie II de ce rapport revient plus en détail sur la thématique des « mesures favorisant l'individualisation ».

## Plans d'études par région linguistique

En Suisse romande, le *Plan d'études romand* (PER) est en cours d'élaboration et en Suisse alémanique, les travaux consacrés au développement d'un plan d'études pour la scolarité obligatoire vont également bon train. Les cantons impliqués visent ainsi une comparabilité renforcée des diverses filières scolaires cantonales et des objectifs fixés au sein d'une région linguistique.

### Suisse Nord-Ouest: organisation commune du degré secondaire I

Les cantons d'Argovie, de Soleure, de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville veulent aménager ensemble le degré secondaire I et institutionnaliser leur collaboration. L'étendue de cette conception commune demeure toutefois encore en suspens.

#### Canton d'Argovie: *Bildungskleeblatt*

La réforme de la scolarité obligatoire dans le canton d'Argovie s'effectue par le biais de quatre projets (« *Bildungskleeblatt* »):

- *Cycle élémentaire:*  
réunion de l'école enfantine avec les deux premières années du degré primaire et suppression des classes de préparation à la scolarité obligatoire et des classes à effectif réduit.
- *Harmonisation de la structure scolaire:*  
6 ans d'école primaire, suppression de la « *Bezirksschule* » qui est remplacée par un degré secondaire en deux filières, et abolition des classes à effectif réduit.
- *Structures de jour:*  
introduction généralisée de structures de jour avec un encadrement pédagogique.
- *Indice social:*  
l'indice social permet la mise en place d'une nouvelle péréquation financière.

La réforme quadripartite « Harmonisation des structures scolaires » entend structurer plus uniformément le cycle moyen du degré primaire et le degré secondaire I. Elle suscite fondamentalement l'adhésion, mais certaines réactions montrent que toute intervention dans des structures cantonales bien établies est épineuse et n'est pas acceptée sans autre par les personnes concernées.

#### Canton des Grisons: passage à la formation gymnasiale

En vue de la future organisation des écoles moyennes grisonnes, le Grand Conseil a opté pour une combinaison du modèle actuel avec un modèle proposé par les directeurs de gymnases des Grisons. Le pré-gymnase, faisant suite à la 6<sup>e</sup> année de scolarité est maintenu; l'entrée au gymnase au terme de la 2<sup>e</sup> année du secondaire I demeure possible. En revanche, l'admission à la filière pré-gymnasiale est liée à des exigences plus élevées et s'effectue provisoirement sous réserve de la promotion à la fin de la 7<sup>e</sup> année de scolarité. L'admission aux degrés supérieurs des études gymnasiales est soumise nouvellement à la condition de la réussite d'un examen<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> *Südostschweiz* du 23 avril 2008; voir aussi le compte rendu de la situation aux Grisons figurant à l'annexe A.

## Conclusion

En dépit de la diversité de structure, de durée et d'orientation vers les formations subséquentes qui caractérise le degré secondaire I, les gymnases reconnus au plan fédéral veulent amener leurs élèves à l'obtention de diplômes équivalents et à une maturité uniformément définie et nécessaire aux études supérieures. Toutefois, une harmonisation correspondante au plan national ou des régions linguistiques fait défaut. Cela ne permet pas pour autant de déduire que l'exigence de diplômes équivalents ne soit pas remplie.

## 2.2 Diversité de structure de l'enseignement des langues étrangères

### Débuts variables de l'enseignement des langues étrangères et de l'option spécifique

L'enseignement gymnasial en langues étrangères s'effectue

- dans le cadre des disciplines fondamentales deuxième langue nationale, troisième langue nationale, anglais ou une langue ancienne,
- ainsi que dans le cadre de l'option spécifique, choisie parmi les disciplines ou groupes de disciplines suivants: langues anciennes (latin et/ou grec) ou une langue moderne (une troisième langue nationale, l'anglais, l'espagnol ou le russe)<sup>8</sup>.

Conformément à la décision de la CDIP relative aux langues, l'enseignement de deux langues étrangères doit débiter au plus tard dès la 5<sup>e</sup> année scolaire (selon décompte actuel), dont une au moins doit être une langue nationale. Jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, il faut toutefois atteindre le même niveau de compétence dans les deux langues, vu que les connaissances d'une langue étrangère sont censées faciliter l'apprentissage d'une autre langue étrangère. De ce point de vue, il importe peu que le canton de Berne ait opté pour l'apprentissage du français dès la 3<sup>e</sup> année primaire et celui de l'anglais à partir de la 5<sup>e</sup> année seulement, alors qu'à l'inverse le canton de Zurich introduit d'abord l'enseignement de l'anglais, puis celui du français. Concernant l'enseignement des langues étrangères (discipline fondamentale ou option spécifique) au niveau gymnasial (filiale courte), cette nouvelle réglementation implique dans certains cas, que l'apprentissage en langues étrangères a débuté, dans le cadre de l'enseignement pré-gymnasial, depuis quatre, voire six ans, et dans d'autres, qu'il commence seulement au degré gymnasial proprement dit (option spécifique), même si au terme des études gymnasiales le même niveau de maturité doit être atteint dans toutes les disciplines linguistiques. En cas de changement de lieu de domicile au cours du cycle secondaire inférieur, ces configurations très diverses entravent probablement encore plus la mobilité et le passage à des études gymnasiales.

### Didactique des langues, HarmoS et enseignement immersif

Si la décision du choix de la langue étrangère et du début de son apprentissage est laissée aux soins des cantons, il sera difficile de convenir, au plan intercantonal, d'objectifs communs, sous la forme d'objectifs classiques dans une matière. En lieu et place de cela, il faudra recourir à des descripteurs de compétences en s'inspirant du

---

<sup>8</sup> Selon l'article 9 du RRM.

Cadre européen commun de référence pour les langues. Par voie de conséquence, les gymnases (filiales courtes et longues) devront également résoudre les problèmes inhérents à la transition et adapter leurs concepts de la didactique des langues.

Définis dans le cadre du projet HarmoS, les niveaux de compétences mesurables que tous les élèves doivent atteindre jusqu'à la fin de la 6<sup>e</sup> et de la 9<sup>e</sup> année de scolarité (11<sup>e</sup> et 13<sup>e</sup> selon le nouveau décompte) sont des normes contraignantes (standards de base) qui impliquent de la part des gymnases de tirer des conclusions quant à leur procédures d'admission et de développer, sur cette base, des standards réguliers ou d'un niveau d'exigences moyen. Dans le sens des *recommandations de la CDIP pour la coordination de l'enseignement des langues étrangères au degré secondaire II*, les gymnases auront également à définir le niveau attendu au début et à la fin de la formation gymnasiale. La décision CDIP concernant l'enseignement des langues (voir plus haut) doit être introduite dans les gymnases d'ici à l'année scolaire 2016/17, de même que l'usage généralisé du *portfolio européen des langues*. Les gymnases ne pourront pas se soustraire à cette réforme intercantonale de l'enseignement des langues.

Par ailleurs, plus l'enseignement d'une langue étrangère débute tôt, plus il faut recourir tôt, mais au plus tard à partir du degré secondaire II, à l'apprentissage de cette langue dans le cadre de situations immersives, détachées de l'enseignement scolaire habituel (échanges d'élèves, enseignement bilingue, etc.). En outre – en sus d'autres mesures – l'échange d'enseignants, dans le cadre de partenariats avec des établissements scolaires d'autres régions linguistiques suisses ou de pays voisins, peut contribuer à consolider et à promouvoir les concepts de maturités bilingues et une culture du plurilinguisme dans les gymnases suisses.

## Conclusion

D'une part, les gymnases doivent tenir compte des débuts variables de l'enseignement des langues durant la scolarité obligatoire et surtout de la différence des acquis scolaires préalables au degré secondaire I. D'autre part, ils sont également confrontés aux standards nationaux fixés par HarmoS et aux normes européennes de niveaux définis par le Cadre européen de référence et les portfolios de langues. Il devient donc particulièrement urgent de convenir rapidement et d'un commun accord de solutions résolvant les problèmes ou les questions liés à la transition degré secondaire I / degré secondaire II.

## 2.3 Les standards nationaux de formation et le gymnase

### Standards de formation: standards de base et standards réguliers

Les standards contraignants (ou de base) fixés par le projet HarmoS pour les disciplines ou groupes de disciplines langue première locale, langues étrangères, mathématiques et sciences naturelles à la fin du degré primaire (6<sup>e</sup> année ou 8<sup>e</sup> année selon le nouveau décompte) et à l'issue du degré secondaire I (9<sup>e</sup> année ou 11<sup>e</sup> année selon le décompte HarmoS) seront introduits dès l'année scolaire 2009/2010 et devront donc être pris en compte par les gymnases. En se fondant sur ces standards de base au terme de la 11<sup>e</sup> année de scolarité (actuellement 9<sup>e</sup>), il faudra probablement définir également des normes pour le passage au gymnase à l'issue de la 10<sup>e</sup> année de scolarité (jusqu'ici 8<sup>e</sup>), même si les exigences attendues au début ou à la fin de la formation gymnasiale ne requièrent pas nécessairement une formulation de standards proprement dits au sens de l'accord HarmoS.

L'enseignement aux degrés inférieurs de la filière gymnasiale longue devra également se fonder sur ces nouvelles données. Les gymnases proposant la filière longue se verraient éventuellement contraints de définir des standards réguliers, sous la forme d'un profil d'exigences plus élevées, conforme au modèle de compétences gymnasiales. La question de la fixation de standards de formation au terme du cursus gymnasial ne sera pas abordée ici, mais en relation avec les résultats du projet EVAMAR II (voir partie IV du présent rapport). Eu égard à l'accord HarmoS et à la stratégie de la CDIP concernant l'enseignement des langues, axée sur les directives européennes, un débat et une réflexion sérieuse sur l'introduction de standards de formation au terme de la 14<sup>e</sup> année de scolarité (12<sup>e</sup> selon le décompte actuel) s'imposent incontestablement.

### **Incidences du projet HarmoS**

Au regard des différentes dispositions prévues par le concordat HarmoS, l'enseignement gymnasial devra faire face aux éléments suivants:

#### **Article 3: Formation de base**

Les standards définissant les niveaux de compétences minimales à atteindre au terme de la 6<sup>e</sup> et de la 9<sup>e</sup> année de scolarité obligatoire (8<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année selon le nouveau décompte) sont également valables pour l'enseignement (pré)gymnasial. Les exigences de ce dernier sont toutefois plus élevées et dépassent les attentes minimales fixées par les standards.

#### **Article 4: Enseignement des langues**

Conformément aux recommandations de la CDIP pour la coordination de l'enseignement des langues étrangères au degré secondaire II, l'enseignement au gymnase doit s'appuyer sur et poursuivre le développement des compétences linguistiques acquises aux degrés primaire et secondaire I. La stratégie d'enseignement des langues (voir supra) et l'usage du Portfolio européen des langues seront introduits dans les gymnases d'ici fin 2016/17.

#### **Article 6: durée des degrés scolaires**

Le degré secondaire I succède au degré primaire (après la 6<sup>e</sup>, nouvellement 8<sup>e</sup> année de scolarité) et dure trois ans. Le passage dans les écoles de maturité gymnasiale s'effectue dans le respect des dispositions arrêtées par le Conseil fédéral et la CDIP, après la 10<sup>e</sup> année (8<sup>e</sup> année selon décompte actuel). La révision de l'article 6 du RRM va dans ce sens.

#### **Article 7: standards de formation**

La question des « standards de formation » est abordée en détail dans la partie IV du présent rapport, car elle concerne aussi la formation post-obligatoire (au-delà de la transition vers le degré secondaire II).

## **Conclusion**

Indépendamment du degré auquel débute la formation gymnasiale proprement dite, les gymnases devront tenir compte de la mise en place des standards nationaux de formation (standards de base) et de l'usage du portfolio européen des langues. Ils devront également s'interroger sur la nécessité ou non de développer, sur la base des standards définis pour la scolarité obligatoire, des standards de formation pour le gymnase ainsi que des tests standardisés d'évaluation des performances (à la fin des 10<sup>e</sup>/11<sup>e</sup> et 13<sup>e</sup> années scolaires; 8<sup>e</sup>/9<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années selon le décompte actuel).

## **3. Recommandations**

### **1. Diversité des structures du secondaire I**

La voie de formation conduisant à la maturité gymnasiale diverge du point de vue de sa structuration et les formations antérieures au degré secondaire I sont organisées selon différents types d'école et filières, aux appellations diverses. La conséquence en est la diversité des procédures d'admission au gymnase. Pour cette raison, il est recommandé aux cantons d'examiner, si les différentes formations au secondaire I ont des incidences défavorables sur la fréquentation de l'enseignement gymnasial, et de déterminer, le cas échéant, les moyens permettant de les réduire ou de les supprimer.

### **2. Enseignement des langues étrangères au niveau du gymnase**

Les gymnases doivent faire face aux débuts variables de l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire et à la diversité des connaissances et compétences linguistiques acquises au degré secondaire I. En même temps, ils doivent tenir compte des standards définis dans le cadre d'HarmoS et des niveaux de compétence fixés au plan européen par le Cadre de référence commun et les portfolios des langues. De ce fait, dans le cadre de la CDIP, il est recommandé aux cantons de définir, ensemble et indépendamment du volume de la matière à maîtriser, les compétences en langues étrangères qu'il faut atteindre durant le cycle secondaire I. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) peut servir de base pour la détermination des niveaux de compétences exigés aux degrés secondaires I et II.

### **3. Standards de base pour l'école obligatoire**

Les efforts de la CDIP visant à harmoniser les objectifs de l'enseignement et les structures scolaires ainsi qu'à développer et à assurer la qualité et la perméabilité du système de formation, incluent les gymnases. Ces derniers doivent donc prendre acte des standards de base définis dans le cadre d'HarmoS et procéder à un bilan des compétences à l'issue de la scolarité obligatoire. Il est recommandé aux cantons de pratiquer ce bilan sur la base des standards de formation fixés pour la scolarité obligatoire, afin que les gymnases puissent en tirer des conclusions adéquates en termes de niveaux et de filières.

## II GYMNASSE ET DEGRÉ SECONDAIRE II

Dans le résumé du rapport de l'OCDE « L'enseignement tertiaire en Suisse », publié en 2003, on peut lire: « L'accès à l'éducation tertiaire s'est sensiblement élargi en Suisse au cours des dernières années. Les inégalités entre garçons et filles ont diminué. Les cursus se sont diversifiés et la formation professionnelle est passée au niveau tertiaire »<sup>9</sup>. Ce constat succinct traduit en réalité une véritable « révolution de la formation » au degré secondaire II. En effet, à côté des gymnases sont apparues les écoles de maturité professionnelle et les écoles de culture générale, et la création des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques est venue compléter l'offre d'enseignement tertiaire, dispensé jusque-là par les universités et les écoles polytechniques fédérales. Le développement du système de formation dual et la diversification afférente des formations du niveau secondaire II et tertiaire ont forcément un impact sur la situation du gymnase, lequel a perdu son exclusivité en termes d'accès automatique aux études supérieures. Ce changement peut toutefois aussi être une opportunité pour le gymnase de redéfinir sa position et de consolider son profil dans un paysage éducatif modifié.

### 1. Situation actuelle

#### 1.1 Aperçu des filières scolaires du secondaire II

##### Généralités

À l'issue du degré secondaire I, les jeunes ont le choix entre différents types d'écoles à plein temps (gymnase, école de culture générale, école de commerce) ou peuvent opter pour un apprentissage professionnel, accouplé à une formation professionnelle initiale, suivie éventuellement d'une formation complémentaire élargie qui conduit à l'obtention d'une maturité professionnelle. Les écoles moyennes du secondaire II font en général suite à la 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année en degré secondaire I et durent 4 ans. Nombre de cantons alémaniques continuent à offrir une filière gymnasiale longue qui débute immédiatement après la fin du degré primaire. Les différents diplômes délivrés au niveau du secondaire II donnent accès à diverses formations subséquentes au niveau tertiaire (université, haute école spécialisée, formation professionnelle supérieure). En outre, diverses solutions institutionnalisées assurent la perméabilité entre les filières du secondaire II et les voies de formation proposées au degré tertiaire. Ainsi une passerelle, en général une formation complémentaire d'une année, permet aux titulaires d'une maturité professionnelle d'accéder à l'université et un stage pratique, d'une année également, confère aux titulaires d'une maturité gymnasiale l'admission dans une haute école spécialisée. Le degré secondaire II se caractérise donc dès lors par le rapprochement mutuel des « mondes » de la formation professionnelle et de la formation de culture générale, autrefois coexistant en parallèle et clairement séparés l'un de l'autre<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> OCDE, Examen des politiques nationales d'éducation. *L'enseignement tertiaire en Suisse*, 2003, p. 11.

<sup>10</sup> L'un des objectifs que prône le rapport «Le secondaire II à venir», études et rapports 9, CDIP, Berne, 2000. Voir également les résultats de la consultation concernant la révision totale de l'ordonnance sur la maturité professionnelle.

## Ecoles de formation générale à plein temps du secondaire II<sup>11</sup>

Pour l'année scolaire 2006/2007, on a recensé 70'263 élèves dans les gymnases<sup>12</sup>, 15'312 dans les écoles de culture générale et 9'330 dans les écoles de commerce et autres écoles moyennes<sup>13</sup>. Ces offres de formation s'adressent chacune à un segment spécifique de la population scolaire:

- Le *gymnase* demeure la voie d'accès classique à toutes les filières universitaires et à la formation d'enseignant en haute école pédagogique et à l'université. Les gymnasiennes et gymnasiens se caractérisent par un large éventail de centres d'intérêt et leur motivation pour un travail intellectuel approfondi.
- L'*école de culture générale* (issue de l'école de degré diplôme) prépare les jeunes aux formations subséquentes dispensées dans les écoles supérieures spécialisées. Moyennant des modules de formation complémentaires, les élèves des écoles de culture générale peuvent obtenir une maturité spécialisée qui leur donne accès à certaines filières des hautes écoles spécialisées dans les domaines professionnels suivants: santé, social, pédagogie (admission uniquement dans certaines hautes écoles pédagogiques et seulement pour une formation à l'enseignement aux degrés préscolaire et primaire), information et communication, arts visuels, musique/théâtre et psychologie appliquée<sup>14</sup>.
- L'*école de commerce* (appelée aussi dans certains cantons « Wirtschaftsmittelschule » ou « Berufsfachschule Wirtschaft ») propose une voie de formation qui allie de solides qualifications commerciales à une vaste culture générale. Elle offre la possibilité d'exercer directement une activité professionnelle, mais, par le biais de la maturité professionnelle, elle donne également accès aux études en haute école spécialisée, en particulier d'orientation économique. Dans certains cantons alémaniques, il existe des écoles cantonales auxquelles est rattachée une école d'informatique<sup>15</sup>.

Dans de nombreux cas, les différentes filières sont proposées en parallèle, au sein d'un seul et même établissement scolaire à plein temps. Elles ont toutes en commun une durée de formation de 3 à 4 ans (6 ans dans le cas de la filière gymnasiale longue), l'accent prioritaire mis sur la culture générale avec toutefois une structuration et une pondération propres à chaque filière, ainsi que le profil d'exigences à l'égard des enseignants, qui doivent être titulaires d'un master universitaire et avoir accompli la formation pédagogique et didactique requise pour le degré secondaire II. D'un point de vue formel, les trois filières de formation se différencient au niveau des conditions d'admission (en partie en raison des exigences qui varient selon les cantons), au niveau des exigences dans les différentes disciplines et par rapport à la pratique, ainsi qu'au niveau des certificats délivrés et des possibilités de formations subséquentes au degré tertiaire.

<sup>11</sup> Dans le but de communiquer avec clarté les profils des différentes écoles à plein temps du degré secondaire II, les Conférences des directeurs des trois types d'écoles à plein temps ont réuni dans une brochure les informations générales concernant ces différentes voies de formations. (« Informations générales sur les trois écoles à plein temps du degré secondaire II », brochure publiée en octobre 2007 par TRI S2).

<sup>12</sup> Ce chiffre ne concerne que le degré secondaire II.

<sup>13</sup> Ce chiffre inclut toutes les autres écoles moyennes du secondaire II, en dehors des gymnases et des ECG.

<sup>14</sup> Selon l'art. 2 du règlement de la CDIP concernant la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de culture générale.

<sup>15</sup> Celle-ci forme les jeunes au métier d'informaticien/ne (orientation développement des applications) avec profil commercial. La formation proposée combine les connaissances et compétences acquises dans une école de commerce à plein temps avec celles de la formation professionnelle initiale d'informaticien qui se base sur le plan modulaire élaboré par la Coopérative Formation professionnelle informatique Suisse (i-ch), Pilot i-zh. Après une année supplémentaire de stage pratique et une durée totale de 4 ans, les apprentis obtiennent la maturité professionnelle commerciale.

En Suisse, la voie de formation gymnasiale est proposée par près de 160 écoles, celle passant par l'école de culture générale par 60 établissements environ et celle de l'école de commerce par 70 établissements environ.

### Les écoles de maturité professionnelle

La maturité professionnelle (MP) se définit comme une formation élargie en culture générale qui complète la formation professionnelle initiale (apprentissage). Les écoles préparant à la maturité professionnelle s'adressent aux jeunes souhaitant allier l'activité professionnelle pratique à un approfondissement intellectuel dans des domaines clés de l'éventail de culture générale, puis entreprendre des études dans une haute école. Un certificat fédéral de capacité (CFC) lié à une formation professionnelle initiale en 3 à 4 ans fait partie intégrante du titre de maturité professionnelle. Ce dernier donne accès sans examen à l'orientation correspondante dans une haute école spécialisée. La passerelle d'une année, déjà évoquée, assure en outre la perméabilité avec les hautes écoles universitaires.

La maturité professionnelle fait partie de l'offre de près de 200 écoles. En 2006/2007, 20'368 élèves se sont préparés au certificat de maturité professionnelle pendant leur apprentissage professionnel et 5'395 après leur formation professionnelle initiale<sup>16</sup>.

## 1.2 Le gymnase, degré préliminaire aux études universitaires

### Maturité et taux de maturité

Comme déjà évoqué, le gymnase est la voie de formation la plus directe, la plus complète et la plus fréquemment choisie pour se préparer à entreprendre des études universitaires. La filière gymnasiale est aussi qualifiée de « voie royale », car le certificat de maturité garantit le libre accès sans examen aux universités et aux écoles polytechniques fédérales<sup>17</sup>. Seules les études de médecine en Suisse alémanique exigent d'un test d'aptitudes supplémentaire, en raison du nombre limité de places d'études. Autrement, les hautes écoles universitaires ne pratiquent pas de *numerus clausus*, comme le font les hautes écoles spécialisées en particulier pour le domaine du design et des arts visuels<sup>18</sup>. De l'objectif de la maturité gymnasiale, à savoir de garantir le libre accès à toutes les filières universitaires, découlent aussi les exigences en termes de contenus posées à la formation gymnasiale. Au sens d'un pilotage par l'input au niveau national, le règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) et les plans d'études cadres circonscrivent les compétences disciplinaires spécifiques, les compétences propédeutiques scientifiques, les compétences transversales et les compétences personnelles à acquérir<sup>19</sup>.

Le rapport de 2006 sur l'éducation en Suisse et les données de l'Office fédéral de la

<sup>16</sup>OFS, mai 2008.

<sup>17</sup>Le libre accès sans examen est également conféré aux titulaires d'une maturité professionnelle grâce au règlement Passerelle.

<sup>18</sup>Voir les précisions à ce sujet dans la partie III de ce rapport.

<sup>19</sup>RRM, article 5 (objectif des études)

- 1 L'objectif des écoles délivrant des certificats est, dans la perspective d'une formation permanente, d'offrir à leurs élèves la possibilité d'acquérir de solides connaissances fondamentales adaptées au niveau secondaire et de développer leur ouverture d'esprit et leur capacité de jugement indépendant. Ces écoles dispensent une formation générale équilibrée et cohérente, qui confère aux élèves la maturité requise pour entreprendre des études supérieures et les prépare à assumer des responsabilités au sein de la société actuelle. Elles évitent la spécialisation ou l'anticipation de connaissances ou d'aptitudes professionnelles. Les écoles développent simultanément l'intelligence de leurs élèves, leur volonté, leur sensibilité éthique et esthétique ainsi que leur aptitudes physiques.
- 2 Les élèves seront capables d'acquérir un savoir nouveau, de développer leur curiosité, leur imagination ainsi que leur faculté de communiquer et de travailler seuls et en groupe. Ils exercent le raisonnement logique et l'abstraction, mais aussi la pensée intuitive, analogique et contextuelle. Ils se familiariseront ainsi avec la méthodologie scientifique.
- 3 Les élèves maîtriseront une langue nationale et acquerront de bonnes connaissances dans d'autres langues nationales et étrangères. Ils seront capables de s'exprimer avec clarté, précision et sensibilité et apprendront à découvrir les richesses et les particularités des cultures dont chaque langue est le vecteur.
- 4 Les élèves seront aptes à se situer dans le monde naturel, technique, social et culturel où ils vivent, dans ses dimensions suisses et internationales, actuelles et historiques. Ils se préparent à y exercer leur responsabilité à l'égard d'eux-mêmes, d'autrui, de la société et de la nature.

statistique (OFS) fournissent des informations sur l'évolution en chiffres dans le domaine gymnasial<sup>20</sup>. Les conditions d'admission au gymnase sont réglées diversement selon les cantons. Le taux de maturités gymnasiales<sup>21</sup> a connu une forte progression: s'élevant à 3.8% en 1960, il est de 20% environ en 2006, ces taux variant toutefois fortement d'un canton à l'autre en allant de moins de 15% jusqu'à plus de 40%. Selon les prévisions, le taux des maturités gymnasiales ne va pas connaître une progression fulgurante au cours des prochaines années; on escompte en moyenne suisse un taux de 20 à 21 pour cent. En revanche, l'augmentation de la proportion de femmes parmi les gymnasiens est frappante: alors qu'auparavant, la proportion d'hommes prédominait clairement (en 1980, la proportion de femmes était de 42,5%), aujourd'hui, ce rapport s'est inversé (en 2007, le taux de maturités parmi les femmes est de 58,1%), et cette tendance devrait se poursuivre.<sup>22</sup>

Outre les gymnases à plein temps, il existe aussi dans différents cantons des écoles de maturité pour adultes qui ouvrent à ces derniers la voie vers des filières d'études universitaires. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà dit, depuis 2004, les titulaires d'une maturité professionnelle peuvent être admis aux hautes écoles universitaires, moyennant un examen complémentaire (solution passerelle). En 2007, 548 candidates et candidats se sont présentés aux examens, dont 278 à ceux organisés par la Commission suisse de maturité et 270 à ceux d'écoles de maturité habilitées à organiser des examens internes<sup>23</sup>.

## Réussite et satisfaction

Le taux de passage du gymnase vers les hautes écoles universitaires et le taux de réussite à ce niveau sont des indices de la mesure dans laquelle les gymnases remplissent leur mission quant à la maturité nécessaire aux études supérieures. Selon les données statistiques les plus récentes, des cohortes de maturité 1992-1995, plus de 85% des titulaires d'une maturité gymnasiale se sont immatriculés dans une université suisse ou une école polytechnique fédérale et parmi ceux-ci près de 70% ont terminé avec succès leurs études jusqu'en 2005. Ces pourcentages n'incluent pas les passages vers les hautes écoles non universitaires (hautes écoles spécialisées, hautes écoles pédagogiques) ainsi que les passages vers des filières dans des hautes écoles à l'étranger<sup>24</sup>. Ces taux traduisent toutefois que le degré secondaire II est dans l'ensemble un système très efficace et efficace, qui atteint ses objectifs également en comparaison internationale. Il n'existe malheureusement pas de tableaux statistiques suisses concernant la relation entre les taux de maturités dans les différents cantons et les taux de réussite au niveau universitaire<sup>25</sup>.

Différentes enquêtes menées auprès des étudiantes et étudiants révèlent qu'une large majorité d'entre eux sont satisfaits de l'apport des études gymnasiales quant à leur préparation (dans les différentes disciplines) à la formation universitaire et quant à leur développement personnel, mais qu'ils décèlent un potentiel d'améliorations quant aux compétences transversales<sup>26</sup>. L'exigence d'une égalité formelle des chances est aussi remplie dans une large mesure, ce qui n'implique toutefois pas pour autant une équité des chances. Il

<sup>20</sup> L'éducation en Suisse. Rapport 2006, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, ([www.bildungsbericht.ch](http://www.bildungsbericht.ch)), p. 92 sqq.

<sup>21</sup> Le taux de maturités gymnasiales indique le pourcentage de la population résidante permanente de 19 ans qui a obtenu un certificat de maturité gymnasiale au cours de l'année considérée.

<sup>22</sup> Voir Statistique suisse: taux de maturités gymnasiales, , [www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch)

<sup>23</sup> Jusqu'à fin 2007, 11 établissements scolaires ont obtenu le droit d'organiser leurs propres examens. Il s'agit en règle générale d'écoles de maturité pour adultes (secrétariat CSM).

<sup>24</sup> Le rapport 2006 sur l'éducation en Suisse mentionne à la page 97 qu'entre 1980 et 2000, en moyenne 80% des titulaires d'une maturité ont commencé des études universitaires au plus tard deux ans après avoir achevé le gymnase, un proportion qui s'élève à près de 90% si l'on tient également compte des autres filières du degré tertiaire. Voir également partie III du présent rapport.

<sup>25</sup> Voir aussi plus loin, partie III.

<sup>26</sup> Voir l'étude de Notter et Arnold, *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), citée dans le rapport 2006 sur l'éducation en Suisse, p. 97. Le premier sondage à l'échelon national auprès de tous les gymnases suisses, réalisé en 2004, atteste également que les apprenants sont satisfaits en ce qui concerne leur formation dans les différentes disciplines, mais un peu moins quant à l'acquisition de compétences interdisciplinaires ou transversales. Voir EVAMAR, *Evaluation der Maturitätsreform 1995*, cité par Jürgen Oelkers dans *Expertise gymnasiale Mittelschulen: Analyse und Empfehlungen*, p. 10, et qui, dans ce contexte, renvoie aussi à deux études zurichoises qui parviennent au même constat.

faudrait cependant s'interroger sur la définition précise à donner à la notion d'« égalité des chances ». Une théorie générale et communément admise n'existe pas à ce propos, même si l'OCDE stipule qu'il faut développer dans une même mesure la qualité et l'égalité de la formation. « L'idéal pédagogique de l'égalité des chances ne dit rien sur l'exploitation effective de ces chances. La vision que seuls les gymnases confèrent les meilleures chances est erronée. » Cette citation est de Jürgen Oelkers qui précise ailleurs: « La compensation graduelle des désavantages socioéconomiques ne concerne pas seulement les élèves, mais aussi les différences entre les écoles, leurs ressources et leur réputation ». Et: « Les enfants dont les parents sont domiciliés à Genève ont de bien meilleures chances d'obtenir un certificat de maturité que ceux dont les parents résident en Thurgovie »<sup>27</sup>.

Indépendamment de ce débat que nous ne poursuivrons pas ici, le rapport de 2006 sur l'éducation en Suisse met en évidence que les jeunes provenant d'un milieu socioéconomiquement privilégié réalisent de meilleures performances que les jeunes socialement défavorisés. Cet état de fait est toutefois déjà une réalité au niveau de la scolarité obligatoire. Il n'est donc pas surprenant qu'à performances égales à l'école obligatoire, les enfants dont les parents occupent une position sociale élevée sont plus nombreux à passer au gymnase que les autres enfants et le cas échéant, à se préparer à l'examen d'admission dans des écoles de maturité privées. L'accès au gymnase est également plus difficile pour les jeunes gens non naturalisés issus de milieux immigrés. En revanche, le pourcentage des jeunes immigrés naturalisés de la deuxième génération qui fréquentent un gymnase ou une haute école pédagogique, est plus élevé que celui des jeunes Suisses<sup>28</sup>.

## Pilotage cantonal et intercantional du système gymnasial

Les gymnases publics relèvent de la compétence des cantons (souveraineté cantonale), leur degré d'autonomie conféré par les autorités variant toutefois d'un canton à l'autre<sup>29</sup>. Leur financement passe uniquement par les budgets cantonaux, même si les investissements consentis à la formation gymnasiale diffèrent fortement selon les cantons. Alors que ces dernières années la Confédération et les cantons ont régulièrement accru leurs budgets pour l'éducation et la recherche, cela n'est pas le cas pour les gymnases<sup>30</sup>. À la différence des autres degrés d'enseignement et de la formation professionnelle, les dépenses par élève/par an au niveau des gymnases, des écoles de culture générale et des écoles de commerce ont connu, par rapport à 1990, une réduction significative d'environ 20%, ce en dépit des effectifs d'élèves croissants<sup>31</sup>.

Bien que les gymnases relèvent de la compétence cantonale, le pilotage de l'enseignement gymnasial et de ses contenus s'effectue formellement au niveau intercantional et fédéral<sup>32</sup>. À cet effet, la CDIP et le Conseil fédéral ont convenu d'édicter des règlements séparés, mais harmonisés, qui relèvent de leur domaine de compétence respectif. Les différents cantons concrétisent ce cadre général de régulation dans leurs législations cantonales. L'admission au gymnase et la durée de la formation gymnasiale sont également assujetties à de telles dispositions cadres<sup>33</sup>. Celles-ci sont toutefois formulées de manière assez large qu'aujourd'hui encore la durée des études

<sup>27</sup> Jürgen Oelkers, *Expertise gymnasiale Mittelschulen*, Zürich 2006, p. 11 sq.

<sup>28</sup> Rapport 2006 sur l'éducation en Suisse, p. 103.

<sup>29</sup> Il existe aussi, en plusieurs endroits, des gymnases privés avec ou sans examens de maturité internes. Ils sont pour la plupart également régis par une réglementation cantonale et doivent se tenir à des directives cantonales.

<sup>30</sup> Office fédéral de la statistique, statistique de l'éducation 2006, dépenses publiques de l'éducation.

<sup>31</sup> Office fédéral de la statistique, dépenses publiques de l'éducation, [www.ofs.ch](http://www.ofs.ch), voir graphiques dans l'annexe C.

<sup>32</sup> Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale – RRM (ordonnance du Conseil fédéral / règlement de la CDIP des 16 janvier/15 février 1995 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale); Convention administrative passée entre le Conseil fédéral et la CDIP concernant la reconnaissance des certificats de maturité.

<sup>33</sup> RRM, art. 5, objectif des études et art. 6, durée des études.

gymnasiales proprement dites peut s'étendre de trois à sept ans<sup>34</sup>.

Le système gymnasial et son évolution ne sont bien sûr pas seulement déterminés par la Confédération et les cantons, mais essentiellement aussi par les organisations cantonales réunissant les directions d'écoles ou les corps enseignants.

## 2. Points de discussion

### 2.1 Mission et objectifs du gymnase

En Suisse, le règlement de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) et les plans d'études cadres définissent le mandat des gymnases, sa mise en œuvre ainsi que sa vérification par la Commission suisse de maturité. La mission formelle du gymnase inclut, outre une formation générale conférant la maturité requise pour entreprendre des études universitaires, en particulier aussi le développement personnel des élèves à de multiples niveaux. Se référant aux objectifs définis par le RRM, un groupe de travail de la Plate-forme Gymnase a formulé cinq thèses relatives à la mission du gymnase:

1. Le gymnase est la voie de formation la plus attrayante qui conduit aux hautes écoles universitaires.
2. En tant que partie intégrante d'une voie de formation académique, le gymnase assume une mission de sélection.
3. Le gymnase transmet des connaissances et des aptitudes selon un mode unique (étendue et profondeur).
4. Le gymnase encourage la faculté de réflexion (savoir réflexif) et contribue ainsi à un développement approfondi de la personnalité.
5. L'enseignement gymnasial tire parti du potentiel qu'offrent les arts, à musique et le sport pour une approche entre « savoir et création » (théorie et imagination) qui favorise l'ouverture d'esprit.

Dans le cadre d'un hearing, ces thèses ont été soumises à différentes personnes représentant l'économie, la politique, l'administration scolaire et les écoles<sup>35</sup>. Au cours de la discussion, un consensus régnait sur le fait qu'il faut une offre de formation gymnasiale qui conduise, par la transmission d'une vaste formation générale (savoirs disciplinaires et compétences transversales) et par le développement personnel des élèves, à la maturité générale requise pour des études supérieures. Il fut également souligné que le cursus passant par l'obtention de la maturité gymnasiale doit demeurer – indépendamment de l'option spécifique choisie – la principale voie d'accès sans examen aux études universitaires. Le gymnase remplit cette fonction également pour l'admission dans les hautes écoles pédagogiques et à différents domaines d'études des hautes écoles spécialisées (arts, psychologie, etc.).

Plusieurs participantes et participants ont mis en lumière le difficile équilibre que doit réaliser le gymnase, notamment du point de vue de sa mission de sélection et de la notion d'école d'« élite ». Le gymnase prend en effet au sérieux la tâche de sélection et atteint ainsi un taux élevé de passages vers les hautes écoles. En outre, en Suisse, le gymnase a longtemps été un lieu de formation d'élite, destiné à la classe moyenne cultivée (« Bildungsbürgertum »). Aujourd'hui la formation gymnasiale est certes ouverte à toutes les couches sociales, mais l'obtention du certificat de maturité ne garan-

<sup>34</sup>Voir *L'éducation en Suisse. Rapport 2006*, p. 94 sq.

<sup>35</sup>Voir à ce propos les thèses et le procès-verbal dans l'annexe C.

tit plus pour autant systématiquement une place au sein de l'élite sociale. D'autres filières de formation ouvrent également la voie vers la réussite professionnelle, économique et sociale<sup>36</sup> et vers l'admission aux hautes écoles. Cette évolution ne change en rien la mission du gymnase, mais elle relativise la position du gymnase dans le système éducatif et est une explication de son changement de perception par le grand public.

De diverses parts, on a souligné la nécessité de présenter clairement les profils des différentes formations du degré secondaire II, afin que les jeunes puissent faire un choix judicieux de leur voie de formation.

L'accomplissement de la mission fondamentale du gymnase requiert une analyse méticuleuse des mutations et phénomènes de la société, auxquels le gymnase se voit confronté, et des réactions adéquates. Au vu de l'hétérogénéité plus marquée de la population scolaire et de l'exigence renforcée d'un appui et d'un encadrement pédagogiques plus individualisés, il faut aujourd'hui plus de temps et des prestations supplémentaires de la part du corps enseignant pour instaurer une atmosphère d'apprentissage favorable. Les multiples possibilités de choix des apprenants qu'a instaurées le nouveau RRM impliquent en outre des ressources supplémentaires considérables, afin de réaliser les différents cursus de formation.

On constate par ailleurs que l'augmentation du temps partiel chez les enseignantes et enseignants, le volume élevé de tâches administratives, sans oublier les exigences plus grandes au niveau de la gestion de la qualité au sein d'une école et ce sous une pression inchangée en termes de coûts, réduisent la marge de manœuvre des écoles.

## Conclusion

La mission fondamentale des gymnases, telle que la circonscrit le RRM, demeure valable. À l'avenir aussi, les gymnases seront des établissements de formation à large horizon et pas seulement des institutions de formation au mandat pédagogique restreint. La maturité générale requise pour être admis aux filières des hautes écoles universitaires suisses demeure un objectif central. La force des écoles de maturité réside là où l'acquisition des connaissances disciplinaires fondamentales s'accomplit non seulement à un niveau élevé et passe par le développement d'une curiosité intellectuelle, mais suscite aussi la capacité de jugement et de réflexion. Pour répondre à ces exigences, il faut suffisamment de temps (d'apprentissage) et des ressources appropriées.

---

<sup>36</sup> Selon une enquête d'Economiesuisse, au bout d'une année, les salaires initiaux des diplômés d'une haute école spécialisée dépassent en moyenne de six pour cent environ les salaires des titulaires d'un diplôme universitaire (Basler Zeitung, 20.05.08, p. 33)

## 2.2 Position et image du gymnase

Le domaine gymnasial relevant d'une compétence partagée, il s'ensuit que *le gymnase* et sa mission éducative sont définis formellement au plan intercantonal et fédéral, mais que ceux-ci ne sont pas perçus comme tels dans le cadre des débats publics et politiques, même si les gymnases parviennent avec succès à s'imposer comme des lieux de formation au rayonnement local, régional, voire cantonal. Ni la CDIP, ni une instance fédérale compétente pour ce degré d'enseignement ne sont perçues par le grand public comme des organes responsables de la formation gymnasiale. Cependant le nouvel article 61a de la Constitution fédérale précise que:

- 1) *Dans les limites de leurs compétences, la Confédération et les cantons veillent ensemble à la qualité et à la perméabilité de l'espace suisse de formation.*
- 2) *Ils coordonnent leurs efforts et assurent leur coopération par des organes communs et en prenant d'autres mesures.*

Depuis des années figurent au premier plan des débats publics les formations qui légalement sont bien ancrées au niveau national, en particulier bien sûr la formation professionnelle et le domaine des hautes écoles. Le développement des écoles professionnelles avec la mise en place des écoles de maturité professionnelle, ainsi que la transformation des écoles supérieures spécialisées en hautes écoles spécialisées et leur intégration dans le paysage européen des hautes écoles, défini par la Déclaration de Bologne, ont durablement modifié le système de formation national.

Cette évolution, liée à des coûts élevés, a un fort impact également pour les gymnases, car, durant ces dernières années, les exigences à l'égard de toutes les institutions de formation se sont renforcées dans différents domaines, en particulier en ce qui concerne l'obligation redditionnelle ou la recevabilité. Face aux autorités et à l'opinion publique, les gymnases se voient véritablement contraints de se justifier. Ils ont relevé ce défi, même si pour la réalisation de cette exigence, ils disposent de ressources (en temps et en argent) trop limitées<sup>37</sup>. Outre la dimension financière, l'obligation redditionnelle engendre encore une autre difficulté: alors que les gymnases peuvent attester, dans un sens général, la maturité acquise par leurs bacheliers et bacheliers grâce au calcul des taux de passage vers les hautes écoles universitaires et non universitaires et des taux de réussite atteints au niveau tertiaire, les méthodes et procédés actuels ainsi que les ressources à disposition ne permettent de fournir la preuve de l'acquisition d'une culture générale approfondie et de compétences transversales que dans une mesure restreinte, voire pas du tout pour ce qui concerne le développement personnel des élèves<sup>38</sup>.

Ces entraves à une « preuve de performance rigoureuse », mais aussi l'hétérogénéité des écoles (admission, durée, profil, structures et organisation, plans d'études et formes d'enseignement) placent les gymnases devant des problèmes, ce d'autant plus dans un environnement fortement empreint de critères utilitaristes et économiques. Comment peut-on apporter la preuve des performances atteintes par les gymnases et assurer leur comparabilité? Afin de justifier les dépenses pour les gymnases, on exige des mesures d'assurance qualité et des standards permettant de mesurer la performance réalisée. Si l'on introduit, au niveau du degré primaire et du secondaire I, des standards de formation contraignants et des normes d'adaptation au portfolio européen des langues, il faut examiner avec soin les incidences de ces mesures pour les gymnases, respectivement les

---

<sup>37</sup>Voir page 9.

<sup>38</sup>Urs Moser (*Institut für Bildungsevaluation*, UNI ZH) a conçu un examen pour évaluer les capacités cognitives générales (faisant partie intégrante de l'examen d'admission aux gymnases zurichoises), UNIPU-BLIC, 14.7.08

conclusions à en tirer. Il faut toutefois veiller au risque que ce qui n'est pas directement mesurable perde de sa valeur et qu'ainsi des dimensions essentielles de la formation gymnasiale soient menacées<sup>39</sup>.

## Conclusion

Le cursus gymnasial a pour objectif de dispenser une formation générale vaste et approfondie, de transmettre aux élèves des compétences transversales et d'encourager leur développement personnel et leur sens des responsabilités. Se démarquant clairement du domaine de la formation professionnelle, il ne vise donc pas l'acquisition d'aptitudes professionnelles, mais bien à jeter les bases pour la formation subséquente de la relève académique dans les différents domaines d'études.

Dans un contexte fortement empreint de paramètres utilitaires, les atouts ou performances spécifiques aux gymnases ne sont pas suffisamment reconnus, car leur démonstration sous la forme de résultats d'évaluations « rigoureuses » implique un investissement considérable, en temps et en argent, et ne peut en partie être réalisée qu'indirectement.

## 2.3 Autonomie et pilotage du gymnase

Lors du hearing déjà évoqué, pratiquement tous les milieux représentés ont souligné la nécessité de continuer à encourager l'autonomie des gymnases<sup>40</sup>, là où elle n'est pour l'heure qu'ébauchée. La recherche scientifique<sup>41</sup> met en lumière que l'autonomie (partielle) est l'un des paramètres structurels les plus importants pour un développement réussi et à long terme de la qualité d'une école innovante. Dans un modèle de ce type, le pilotage s'accomplit au niveau cantonal par le biais de conventions de prestations – si possible sur plusieurs années – avec les différents gymnases. Dans le cadre même de ces accords, les gymnases jouissent d'une autonomie assez grande. Cette autonomie interne leur confère, dans plusieurs domaines majeurs, des compétences décisionnelles pour les mesures de développement, pour le soin apporté à une culture scolaire spécifique et à l'établissement d'un profil autonome de l'école. Ainsi, au niveau du développement de l'organisation, de l'enseignement ou du personnel, les établisse-

<sup>39</sup> Ces derniers temps, de plus en plus de voix s'élèvent pour prôner que les étudiants ayant suivi une voie de formation académique doivent posséder non seulement un savoir disciplinaire spécifique, mais aussi une faculté de réflexion et une culture générale approfondie; par exemple, le Conseiller fédéral Pascal Couchepin lors de la manifestation «Welche Eliteförderung braucht die Schweiz?» organisée par la Fondation suisse d'études le 1<sup>er</sup> octobre 2007; (NZZ, 4.10.2007) ou Walter Herzog et sa communication à l'occasion de l'ouverture des Journées d'études HEP Berne, le 18 octobre 2006, p. 11 sqq.

<sup>40</sup> L'autonomie des gymnases est *de jure* seulement une autonomie partielle ou interne, vu que les écoles ne disposent en général pas d'une personnalité juridique propre et que la responsabilité globale relève en dernier ressort de l'autorité responsable.

<sup>41</sup> Voir à ce propos: Norbert Thom, Adrian Ritz, Reto Steiner (Hrsg.): *Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen*; 2., édition révisée, Berne, 2008; Rolf Dubs: «Geleitete Schulen: ein neues Problemfeld der Bildungspolitik: klare Rahmenbedingungen sind nötig», in: *Bildung und Erziehung* (supplément à la NZZ No. 65 2007, p. 3); Herbert Altrichter, Thomas Brüsemeister, Jochen Wissinger (Hrsg.): *Educational governance, Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden 2007; *L'autonomie scolaire en Europe: politiques et mécanismes de mise en œuvre*, Eurydice, Bruxelles, 2007; Aurin K. (Hrsg.): *Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit?*, Bad Heilbrunn OBB (Klinkhardt) 1990, Fend H.: *Qualität im Bildungswesen*, Weinheim (Juventa), 1998; Specht W., Thonhauser J. (Hrsg.): *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*, Innsbruck (StudienVerlag), 1996; Steffens U., Bargel T.: *Erkundungen zur Qualität von Schule*, Neuwied (Luchterhand), 1993; Szaday Chr., Büeler X., Favre B.: *Schulqualität und Schulentwicklung*, Berne/Aarau (NFP 33/SKBF), 1996.

ments scolaires partiellement autonomes peuvent réaliser eux-mêmes les différentes étapes allant des processus de formation de l'opinion jusqu'à la prise de décision proprement dite. Actuellement déjà, certains cantons accordent à leurs gymnases une grande latitude, dont l'une ou l'autre école tire intensément profit pour mener des expériences pilotes<sup>42</sup>. De telles expériences peuvent naître également de projets cantonaux, voire suprarégionaux, qui sont portés par les enseignants et les directions d'écoles concernés. Dans le cas de cantons plus petits et ne possédant que quelques gymnases, cette autonomie interne peut aussi s'appliquer à un groupe d'écoles et non à des établissements scolaires individuels. Mentionnons en guise d'exemple le Tessin qui, en tant que région linguistique plus réduite, doit peut-être davantage pousser à l'harmonisation que par exemple les cantons plus grands du plateau suisse.

La condition pour l'octroi de cette autonomie est que les différents établissements scolaires disposent d'un système de gestion de la qualité conforme aux directives cantonales. De ce fait, il serait donc judicieux que les cantons, au sein de la CDIP, harmonisent ces directives et affichent clairement leurs exigences concernant le développement de la qualité et la suppression de déficits ou de lacunes. Le monitoring de l'assurance qualité s'accomplirait par le biais d'évaluations internes et externes. En cas d'un pilotage fondé sur des standards, le développement de ces derniers doit se faire sur la base de modèles de compétences et avec la participation de toutes les personnes impliquées<sup>43</sup>.

Indépendamment du degré d'autonomie, le pilotage des gymnases s'effectue à l'heure actuelle de l'extérieur via des inputs. Au plan intercantonal, il est réalisé par le biais du règlement de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale et des plans d'études cadres. Les exigences relatives à l'obtention des certificats de maturité et à la formation des enseignantes et enseignants sont définies par la Commission suisse de maturité, respectivement par le règlement de reconnaissance correspondant édicté par la CDIP. Le pilotage cantonal repose sur des structures soumises pour partie à une réglementation très étroite, sur les directives des commissions cantonales de maturité ou de groupes d'experts, mais surtout aussi sur des mandats de prestations et sur le financement cantonal qui s'effectue en partie par le biais de budgets globaux.

Dans ce contexte, une grande importance revient également au profil d'exigences à l'égard des enseignantes et enseignants et de leur formation initiale et continue. La garantie que la formation s'effectue sur une base universitaire – pour autant que de telles filières existent – doit être donnée. Dans le cadre de cette formation, il faut encourager, parallèlement à l'acquisition de connaissances spécialisées, également la transmission de compétences sociales et méthodologiques, ainsi que les facultés de réflexion et de raisonnement. La scientificité, au niveau de l'enseignement en classe, ne doit en aucun cas se perdre au fil des ans, la formation gymnasiale doit au contraire assurer un lien constant avec le progrès scientifique réalisé. Pour cette raison, la formation continue doit également s'orienter en fonction des standards scientifiques ou universitaires - s'ils existent. Une institution supracantonale et dotée des ressources adéquates, tel que le Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire (CPS WBZ), doit assurer, conjointement avec des prestataires cantonaux (hautes écoles pédagogiques, universités), la mise en place d'un programme de formation continue à l'échelle supracantonale. Ces revendications ne traduisent aucunement une critique à l'égard du travail pédagogique, souvent excellent, fourni par les enseignants. Il faut plutôt avoir à l'esprit que la formation initiale et continue ne sont couronnées de succès que si le travail subséquent fourni par le corps enseignant dans un contexte très exigeant jouit aussi d'une reconnaissance par le grand public.

La formation continue des enseignantes et enseignants doit attacher beaucoup d'importance au lien avec la pratique pédagogique, au transfert des contenus du savoir

---

<sup>42</sup>Voir à ce sujet, Regula Kyburz-Graber et al: *Qualität des Unterrichts und Unterrichtsmodelle: Stand und Entwicklung der Zürcher Mittelschulen*, Zurich, 2006 (Expertise à l'intention de la Direction de l'instruction publique du canton de Zurich).

<sup>43</sup>Voir les réflexions à ce propos dans la partie IV du rapport.

dans l'enseignement et aux échanges supracantonaux entre les participants. À cet égard, un rôle important revient aux associations professionnelles de l'enseignement. Enfin, il faut incontestablement créer des offres de qualification au niveau tertiaire, destinées aux directions d'écoles et aux enseignants assumant des fonctions supplémentaires au sein des écoles.

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<sup>44</sup>. Les résultats d'EVAMAR II montrent clairement qu'il faudrait redoubler d'efforts pour assurer une meilleure comparabilité des exigences attendues, dans le sens d'une définition de standards (voir les commentaires p. 64 *sqq.*) Toujours est-il qu'un monitoring du système suisse d'éducation est en cours d'élaboration. Par monitoring, on entend « la collecte et le traitement – de façon systématique et sur le long terme – d'informations relatives à un système éducatif et à son environnement. Il sert de base à la planification de l'éducation, aux décisions en matière de politique éducative, à un compte rendu de l'état d'un système éducatif et au débat public »<sup>45</sup>. Dans cette perspective, des évaluations sont menées au plan cantonal et intercantonal (du point de vue des gymnases, l'évaluation EVAMAR II importe surtout actuellement), et la Commission suisse de maturité (CMS) fournit également, à travers ses visites ponctuelles d'établissements scolaires, un travail de pilotage et de monitoring visant à mettre en lumière différentes approches de développement<sup>46</sup>. Par ailleurs, la CDIP Nord-Ouest est en train d'élaborer les bases pour une évaluation comparative (benchmarking) des écoles du secondaire II dans ses différents cantons. Enfin, l'Office fédéral de la statistique (OFS) réalise également un travail essentiel pour le monitoring de la formation.

En dehors du débat sur un système éducatif piloté au plan cantonal et national, il faut noter qu'au niveau suisse, la perception du gymnase comme institution de formation essentielle est relativement faible, vu que le gymnase relève entièrement du domaine de la souveraineté cantonale. Le comité et l'assemblée plénière de la CDIP consacrent certes régulièrement une part de leurs activités aux gymnases et parviennent aussi à des décisions intercantionales importantes, sans oublier les directions et corps enseignants des gymnases qui, regroupés au sein d'organisations faïtières, défendent leurs intérêts au niveau national (CDGS, SSPES). Mais il n'existe pas d'organe qui, doté des compétences et des ressources requises, défende constamment les intérêts des gymnases au plan national ou intercantonal et assume des tâches de conduite. Il en va autrement pour la formation professionnelle au degré secondaire II et pour les hautes écoles spécialisées, dont la conduite relève toutefois avant tout de la Confédération et de l'Office fédéral compétent, ainsi que pour les hautes écoles universitaires du degré tertiaire. À partir de 2012, l'ensemble de l'espace suisse des hautes écoles, marqué par la réforme de Bologne, sera probablement soumis à des règles uniformes grâce à une nouvelle « Loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE), qui prévoit notamment la création d'une Conférence suisse des hautes écoles, chargée d'assumer des tâches de conduite stratégique.

L'idée s'impose donc de créer, au sein de la CDIP, une commission permanente des gymnases ou des écoles de formation générale à plein temps. Cet organe, composé de dix membres au maximum, devrait également inclure des représentants du Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER), des administrations cantonales ainsi que des principaux organismes ou associations de l'enseignement secondaire supérieur (CSM, CDGS, SSPES). En tant qu'organe préconsultatif de la CDIP, cette com-

---

<sup>44</sup>Voir l'exposé de Herzog, *op. cit.*

<sup>45</sup>Rapport 2006 sur l'éducation en Suisse, p. 6.

<sup>46</sup>De manière informelle, les associations professionnelles y contribuent également, en veillant au maintien et au développement de standards dans les différentes disciplines.

mission assumerait toutes les questions et affaires qui concernent les gymnases (y compris les ECG). Elle défendrait les intérêts et revendications des gymnases, également vers l'extérieur, et soutiendrait les cantons dans leurs mesures de développement des gymnases. Comme la Plate-forme Gymnase (PGYM) sera dissoute fin 2008, il importe de mettre rapidement en place cette commission permanente, afin qu'à la suite de la réforme EVAMAR II et d'HarmoS, elle puisse analyser immédiatement les conséquences qui en découlent pour le gymnase de demain, y intégrer les résultats de diverses expériences scolaires cantonales en cours et formuler, à l'intention des organes de la CDIP, des requêtes relatives au développement du gymnase – sous la forme d'organisations de projet à durée limitée<sup>47</sup>.

La PGYM est d'avis que la Commission suisse de maturité (CSM) doit préserver sa fonction de commission de reconnaissance des diplômes. Son actuelle fonction (implicite) de surveillance doit être axée de sorte à garantir, à l'échelle suisse, l'assurance et le développement de la qualité au niveau mésoscopique. L'évaluation externe des gymnases sera confiée, sur mandat des cantons, à des agences d'évaluations spécialisées, tandis que les gymnases veilleront pour leur part à assurer la qualité fondamentale et le développement de celle-ci selon les prescriptions cantonales. Pour que la CSM puisse assumer cette fonction, il faut au préalable clarifier les rôles respectifs de la CSM et des cantons ou des commissions cantonales de maturité<sup>48</sup>.

## Conclusion

Pour assurer leur développement, entretenir une culture scolaire spécifique et se présenter à l'extérieur avec un profil qui leur est propre, les gymnases doivent jouir d'une autonomie qui présuppose tant l'assurance et la vérification de la qualité que des exigences élevées par rapport à la formation initiale et continue du corps enseignant et des responsables d'établissements scolaires. Bien que le gymnase soit globalement jugé comme une réussite, sa perception et son rayonnement ne dépassent pas le cadre régional. Afin qu'il puisse continuer à remplir sa mission sociale et son mandat éducatif, fondé scientifiquement, et évoluer de manière cohérente, sa position doit être clairement définie au sein de la CDIP grâce à un organe (un « conseil des écoles moyennes ») qui défend ses intérêts au plan national et qui assume certaines tâches de conduite stratégique.

## 2.4 Expériences pilotes et évaluations

Les changements visés au niveau de la scolarité obligatoire, suite aux résultats des études PISA, mais surtout les standards fixés, dans le cadre d'HarmoS, à la fin de la 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année de scolarité (8<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> selon le décompte HarmoS qui inclut l'école enfantine ou le degré préscolaire) auront autant un impact sur le cursus gymnasial que par exemple, la reprise quasi intégrale du Cadre de référence commun pour les langues au degré secondaire I. Le pilotage de l'extérieur doit toutefois respecter l'ample mission éducative des gymnases et inclure les personnes concernées. Il importe par ailleurs d'intégrer à l'évolution future du gymnase non seulement les principaux résultats d'études et d'évaluations importantes, qui ont été publiés ces derniers temps au plan national, mais aussi différents projets et évaluations menés au plan cantonal, et

<sup>47</sup>Lors d'un hearing organisé le 21 août 2008 avec les responsables cantonaux des gymnases a surgi entre autres la question de savoir, si la CDIP ne devrait pas envisager la création d'une Conférence des services cantonaux des écoles moyennes (voir le procès-verbal du hearing, dans l'annexe C).

<sup>48</sup>Voir aussi le document de prise de position de la CSM, dans l'annexe C.

pour partie non encore achevés. Comme nous l'avons évoqué plus haut, il existe en outre toute une série d'expériences pilotes très intéressantes, lancées par différents gymnases, et qui méritent attention. La PGYM a analysé un grand nombre de projets et constaté que de nombreuses forces créatives sont à l'œuvre et dont le travail orienté vers l'avenir mérite d'être suivi<sup>49</sup>.

Sur cet horizon aux multiples facettes, il s'agit donc d'examiner d'une part, si les objectifs visés par le RRM et sa récente révision partielle sont atteints et d'autre part, si les objectifs fixés alors sont encore valables, vu que depuis l'introduction du RRM en 1995, différents paramètres contextuels se sont modifiés. La mise en application du RRM dans les différents cantons s'est du reste accomplie de diverses manières et pas partout avec la même rigueur<sup>50</sup>. Incontestablement, il faut reprendre rapidement le débat au plan suisse sur le *Gymnase de demain*. La transposition éventuelle dans la pratique des conclusions tirées des études et évaluations mentionnées ci-dessus et leur concrétisation exigent par expérience beaucoup de temps, une coordination intelligente et une direction de projet habile. En sus, il faut développer des méthodes de travail qui relient plus fortement la recherche et la pratique. La PGYM estime qu'au vu des ajustements apportés au RRM par la révision partielle en 2007, il n'y a pas lieu de procéder à une révision complète du RRM, sans avoir au préalable analysé les incidences des projets et réformes en cours à l'échelle nationale et sans avoir attendu de disposer d'une vue d'ensemble du gymnase comme partie du degré secondaire II. De surcroît, il est réaliste d'escompter qu'une réforme durable de cette ampleur va prendre de six à dix ans.

Avant de définir d'autres étapes du développement ultérieur, il importe d'observer d'un œil critique l'évolution d'HarmoS et son impact, et d'attendre les premiers résultats concrets (en 2012). Il faut en particulier étudier avec soin la question de savoir si le gymnase doit introduire des normes de compétences vérifiables non seulement au début du cursus (6<sup>e</sup>/9<sup>e</sup> année), mais aussi à la fin de la formation (12<sup>e</sup> année)<sup>51</sup>. Des changements à si grande échelle n'ont un effet positif et durable que si l'on inclut dès le début du processus les directions et corps enseignants des établissements scolaires. Ces aspects soulignent une fois de plus la nécessité d'instaurer une commission permanente qui, comme nous l'avons décrit plus haut, assumerait les tâches de conduite et de développement du gymnase.

## Conclusion

Les conséquences des changements au niveau de l'école obligatoire<sup>52</sup>, du degré secondaire II ainsi qu'au niveau des hautes écoles<sup>53</sup> obligent les gymnases à réexaminer en détail leur situation. À la suite des résultats de l'évaluation EVAMAR II, il faudra décider des réformes éventuelles du règlement actuel de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM). Ces réflexions doivent cependant prendre en compte les conclusions de projets pionniers menés dans certains cantons et dans différents gymnases.

<sup>49</sup> Les informations sur les divers projets et études figurent dans l'annexe C.

<sup>50</sup> Voir par exemple le compte rendu de la situation du gymnase au Tessin (annexe A).

<sup>51</sup> Voir partie IV du rapport.

<sup>52</sup> Voir partie I du rapport.

<sup>53</sup> Voir partie III du rapport.

### 3. Recommandations

#### 4. Mission fondamentale et durée des études gymnasiales

La mission fondamentale des gymnases, telle qu'elle est formulée par le RRM, demeure intacte. La maturité générale requise pour accéder aux différentes filières d'études des hautes écoles universitaires suisses reste l'objectif prioritaire. Nous recommandons à la CDIP et aux cantons de fixer la durée des études gymnasiales de façon à assurer que le temps d'apprentissage soit suffisant pour atteindre les objectifs visés. La formation gymnasiale d'une durée de quatre ans au moins a en principe fait ses preuves. Mais compte tenu des enseignements tirés d'EVAMAR II, il est recommandé d'examiner si, grâce à une modification du RRM, cette formation de quatre ans au minimum ne devrait pas être suivie intégralement au sein d'un gymnase.

#### 5. Profil spécifique et autonomie des gymnases

Il faut clairement distinguer les différentes voies de formation offertes par le degré secondaire II, ce qui n'exclut pas pour autant une collaboration entre les divers partenaires. Il est recommandé aux cantons de conférer aux gymnases en général, par le biais de mandats de prestations cantonaux et pluriannuels avec un budget global afférent, une autonomie interne ou partielle comme condition *sine qua non* pour l'assurance et le développement de la qualité et l'établissement d'un profil spécifique. Ces mesures doivent s'accompagner des ressources financières correspondantes. Les gymnases doivent disposer de systèmes adéquats de gestion de la qualité, définis selon des directives cantonales à harmoniser au sein de la CDIP. Le monitoring de ces systèmes s'effectue grâce à des évaluations externes et internes. Il faut veiller à ce que la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants soit conforme au mandat pédagogique du cursus gymnasial et axée sur des standards scientifiques.

#### 6. Pilotage et développement du gymnase

Afin de soutenir les cantons dans leurs efforts de développement du gymnase, d'assurer le rôle des études gymnasiales dans le cadre du système d'éducation et de défendre les intérêts du gymnase au sein de l'enseignement scolaire, la PGYM recommande à la CDIP de créer en son sein une commission permanente, dotée de compétences et de ressources suffisantes (voir aussi la recommandation 12)<sup>54</sup>. Elle recommande en outre que la Commission suisse de maturité (CSM) assume, en plus de ses activités actuelles, la tâche essentielle de l'assurance et du développement de la qualité au niveau mésoscopique.

#### Thème « Expériences pilotes et évaluations »

Cf. la recommandation 12 (résumé des recommandations, p. 76).

---

<sup>54</sup>La décision de créer éventuellement une conférence des services cantonaux des écoles moyennes incombe aux cantons. Il faut toutefois clairement définir le rôle et les compétences de cette conférence par rapport à ceux d'une commission CDIP Gymnase et de la CSM.

### III TRANSITION GYMNASSE – HAUTE ÉCOLE

Le débat sur la transition gymnase / haute école ne date pas d'hier<sup>55</sup>. Ce passage fut déjà un thème majeur lors de la préparation de la révision du RRM au cours de la première moitié des années 1990. La phase initiale de la mise en œuvre de la réforme de la maturité suscita également une discussion approfondie des questions liées à cette transition. Ainsi, le recteur d'alors de l'EPF de Zurich, le Professeur Dr. Konrad Osterwalder, organisa, en septembre 1997, au Monte Verità, un colloque réunissant la Conférence des directeurs de gymnases suisses (CDGS) et des membres de la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS). Ce colloque devait permettre de reprendre le dialogue commun sur la problématique de la transition. Il fut le point de départ pour un projet conjoint, qui déboucha sur deux rapports réunis sous le titre « Le passage aux études supérieures »<sup>56</sup>. Le passage du gymnase aux études supérieures fut également un objet de l'évaluation de la réforme de la maturité en 1995 (EVAMAR)<sup>57</sup>. Les deux travaux se fondent sur des enquêtes par questionnaires auprès des titulaires d'une maturité accomplissant leurs premiers semestres d'études universitaires et traduisent de ce fait la perception subjective de la qualité de la préparation aux études académiques. La seconde phase de l'évaluation de la réforme de la maturité (EVAMAR II) met quant à elle l'accent sur la saisie objective du niveau de formation des titulaires d'une maturité gymnasiale et examine, si leurs savoirs et savoir-faire satisfont aux exigences actuelles des universités suisses<sup>58</sup>.

La problématique de cette transition est éclairée sous un autre angle par l'étude, parue en 2007, «Studienfachwahl und Fächerwechsel. Eine Untersuchung des Wahlprozesses im Übergang vom Gymnasium an die Hochschule» (n'existe qu'en allemand). Cette étude a été réalisée par le Centre d'études de la science et de la technologie (CEST), sur mandat du Conseil suisse de la science et de la technologie (CSST). Il faut ajouter à cette série de travaux consacrés à cette thématique les sondages menés par différents cantons (tels que Zurich et Argovie), à intervalles réguliers, auprès des anciens bacheliers et bacheliers. Le passage du gymnase aux études supérieures ne fait cependant pas seulement l'objet d'études scientifiques, mais aussi d'actions concrètes. Un exemple très parlant à ce propos est le projet « Aptitude aux études et maturité universitaire » du groupe de travail Haute école universitaire – gymnase (HSGYM), réalisé sous l'égide de l'Université et de l'EPF de Zurich ainsi que des conférences des directeurs et des enseignants des écoles moyennes zurichoises (LMK et SLK). Les recommandations découlant de ce projet seront présentées en automne 2008.

<sup>55</sup> Voir l'exposé de Jürgen Oelkers «Schnittstelle als Entwicklungsfeld von Hochschulen und Gymnasien» lors du colloque HSGYM «Maturité universitaire – aptitude aux études » du 17 janvier 2008.

<sup>56</sup> Philipp Notter, Claudia Arnold, *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), «Dossiers SER», Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche, Berne, 2006.

<sup>57</sup> Erich Ramseier et al., *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR)*, Dossiers SER, Berne 2005.

<sup>58</sup> Voir partie IV du rapport.

# 1. Situation actuelle

## 1.1 Les bases légales

La transition du gymnase vers une haute école universitaire est réglée dans les différentes lois et ordonnances correspondantes.

### L'admission aux hautes écoles universitaires

L'article 2 de l'ordonnance du Conseil fédéral sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (ORM)<sup>59</sup> précise notamment: « Les certificats reconnus témoignent que leurs détenteurs possèdent les connaissances et les aptitudes générales nécessaires pour entreprendre des études universitaires. Ils donnent notamment droit à l'admission: a. aux écoles polytechniques fédérales (...) ». Le règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (ORM)<sup>60</sup>, qui est quasiment identique à l'ordonnance, ajoute à l'article 3: « Ils donnent notamment droit à l'admission (...) c. aux universités cantonales selon les législations cantonales et les accords intercantonaux correspondants ». Le règlement renvoie ici à l'accord intercantonal du 18 février 1993 sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études et à l'accord intercantonal universitaire (AIU) du 20 février 1997.

L'objectif des études gymnasiales est, selon l'art. 5, al. 1, du RRM, entre autres que: « Ces écoles dispensent une formation générale équilibrée et cohérente, 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 »<sup>61</sup>. D'autres dispositions légales sont arrêtées par les différentes lois sur les hautes écoles des cantons universitaires ainsi que par les règlements d'admission des diverses hautes écoles universitaires. L'accès sans examen à *toutes* les filières bachelor des hautes écoles universitaires (à l'exception de la médecine en Suisse alémanique), que confère la maturité gymnasiale, est une spécificité suisse qu'il faut mettre en relation avec le faible taux de maturités, en comparaison internationale.

### L'admission à d'autres voies de formation du degré tertiaire

La maturité gymnasiale ouvre également la voie vers l'admission sans examen aux filières bachelor des nouvelles hautes écoles pédagogiques (HEP). Les dispositions légales y afférentes se trouvent dans les règlements de reconnaissance correspondants de la CDIP<sup>62</sup>.

Conformément à la loi sur les hautes écoles spécialisées, une maturité gymnasiale fédérale ou reconnue par la Confédération ne donne droit à l'admission dans une haute école spécialisée que si elle est complétée par une expérience du monde du travail d'une année au moins « qui fournit à l'intéressé des connaissances professionnelles pratiques et théoriques dans une profession apparentée au domaine d'études »<sup>63</sup>. En dépit de cette restriction, la maturité gymnasiale confère toutefois l'accès direct à certains domaines d'études des HES (p. ex. social, arts visuels, psychologie appliquée, linguistique appliquée).

<sup>59</sup> Ordonnance du Conseil fédéral du 15 février 1995 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (ORM) (art. 2, al. 2 et 3)

<sup>60</sup> Règlement de la CDIP du 16 janvier/15 février 1995 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) (art. 2, al. 3)

<sup>61</sup> Voir plus haut, partie II du rapport.

<sup>62</sup> Règlement du 10 juin 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire (art. 5, al. 1).

Règlement du 26 août concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I (art. 4, al. 1).

<sup>63</sup> Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées du 6 octobre 1995 (art. 5, 1er al., let. b)

## 1.2 Précisions terminologiques

La transition du gymnase vers une haute école suscite, du point de vue terminologique, l'utilisation de notions différentes, en partie synonymes:

- *Maturité universitaire:*
- maturité générale requise pour l'admission à toutes les hautes écoles universitaires (filières bachelor)
- *Maturité spécialisée:*
- elle donne accès qu'à certaines filières d'études ou orientations
- *Aptitude aux études :*
- Il faut distinguer ici l'aptitude générale à entreprendre des études supérieures, attestée par l'obtention du certificat de maturité, et l'aptitude à des études spécifiques, qui est déterminée dans le cadre d'une année dite d'« assessment » ou par un test d'aptitude au cours des études.
- *Capacité à étudier:*
- Il s'agit là de la capacité à mener à bien des études supérieures.
- *Certificat d'accès aux hautes études:*
- Il donne droit à l'admission dans les filières d'études bachelor.

Les bases légales ne comportent pas de définitions explicites de ces différents termes. La « maturité universitaire » ou l'« aptitude aux études supérieures » est décrite dans le RRM en ces termes « la maturité requise pour entreprendre des études supérieures ».

## 1.3 Quelques chiffres concernant cette transition

En général, 80% d'une cohorte de titulaires d'une maturité entament des études dans une haute école universitaire (HEU). Depuis la cohorte de 1980, le taux de passage global est très stable, même si le taux de passage global des femmes est toujours de 15 pour cent inférieur à celui des hommes. Les femmes s'orientent en revanche plus souvent vers les professions de la santé, du social ou de l'enseignement et s'inscrivent dès lors dans une HES ou une HEP. Le taux de passage immédiat est soumis à des variations qui sont dues à différents facteurs (calendrier des examens de maturité, organisation du service militaire, incertitude quant au choix des études, etc.). Pour la cohorte de 2003, le taux de passage global<sup>64</sup> des titulaires d'une maturité gymnasiale vers tous les types de hautes écoles est de plus de 90 pour cent<sup>65</sup>.

Cohorte de maturité	Nombre de maturités	Passage immédiat	Passage 1 an après	Passage 2 ans après ou plus	Taux de passage global
2000	15'082	53.6	21.5	5.1	80.2
2001	17'871	52.2	23.0	4.4	79.5
2002	19'254	47.4	27.8	3.9	79.1
2003	16'586	46.1	27.3	4.5	77.9
2004	15'993	42.4	30.2	3.7	76.2
2005	16'471	42.7	29.5	--	--
2006	16'948	42.2	29.2	--	--
2007	17'461	39.9			

Tableau 1: taux de passage maturité gymnasiale / hautes écoles universitaires, source :OFS 2008<sup>66</sup>

<sup>64</sup> Le taux de passage global représente l'ensemble des titulaires d'une maturité gymnasiale ayant entrepris des études par rapport à la cohorte d'une année donnée, quel que soit le moment du passage vers la haute école. De ce fait, ce taux ne peut être calculé qu'avec un certain recul dans le temps.

<sup>65</sup> Voir également la partie II de ce rapport.

<sup>66</sup> Office fédéral de la statistique, maturités et passages vers une haute école 2007, Neuchâtel 2008.

De cette cohorte, 4.1 pour cent ont opté pour des études en haute école spécialisée dans les domaines de la technique, de l'économie ou du design (HES-TED<sup>67</sup>), 3.3 pour cent pour des études relevant des domaines de la santé, du travail social et des arts visuels (HES-SSA<sup>68</sup>); enfin, 6.2 pour cent ont entamé une formation en haute école pédagogique (HEP).

Cohorte de maturité	Nombre de maturités	Total hautes écoles	HEU	HES-TED	HES-SSA	HEP
1995-99	Ø14'294	<b>86.0</b>	81.1	3.4	1.2	0.4
2000	15'082	<b>88.5</b>	80.2	4.1	2.1	2.1
2001	17'871	<b>89.7</b>	79.5	4.2	2.3	3.6
2002	19'254	<b>91.5</b>	79.1	3.9	2.9	5.5
2003	16'586	<b>91.5</b>	77.9	4.1	3.3	6.2
2004	15'993	<b>90.4</b>	76.2	3.6	3.3	7.4

Tableau 2: taux de passage global maturité gymnasiale – hautes écoles selon le type de haute école, source: OFS 2008<sup>8</sup>

Comparé à d'autres pays, le taux de passage global est très élevé et est en corrélation avec le taux relativement bas des titulaires d'une maturité gymnasiale.

## 1.4 Acteurs de la transition gymnase – haute école

Les acteurs du passage gymnase-haute école sont d'un côté les gymnases, leurs corps enseignants et les bachelières et bacheliers et de l'autre, les hautes écoles (universitaires), leurs professeurs, leurs étudiantes et étudiants. Il faut y ajouter encore les conseillers en orientation universitaire, qui travaillent en partie aux deux degrés.

Différentes institutions et organisations œuvrent également au niveau de cette transition, que ce soit par des activités d'incitation, d'organisation, de soutien, de reconnaissance, de financement ou de conduite, à savoir:

CRUS	Conférence des recteurs des universités suisses
COHEP	Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques
KFH	Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses
CDGS	Conférences des directeurs de gymnases suisses
SSPES	Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire
<hr/>	
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique <i>CHES – Conseil suisse des hautes écoles spécialisées</i>
DFI	Département fédéral de l'intérieur <i>SER – Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche</i> <i>OFS – Office fédéral de la statistique</i>
DFE	Département fédéral de l'économie <i>OFFT- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie</i>
CSM	Commission suisse de maturité
CUS	Conférence universitaire suisse

<sup>67</sup> Le domaine TED comprend: technique et IT, architecture, construction et planification, chimie et sciences de la vie, économie et services, design.

<sup>68</sup> Le domaine SSA comprend: santé, travail social, musique, théâtres et autres arts, psychologie appliquée, linguistique appliquée.

ASOU	Association suisse pour l'orientation universitaire
CFSO	Centre suisse de services Formation professionnelle/orientation professionnelle, universitaire et de carrière
ASOSP	Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle

## 2. Points de discussion

### 2.1 La maturité, certificat d'accès aux hautes études

La CRUS tient incontestablement au maintien du principe selon lequel le certificat de maturité reconnu au plan suisse atteste l'aptitude aux études supérieures et donne de ce fait droit à l'admission sans restriction à toutes les filières et disciplines d'études bachelor des hautes écoles universitaires. Elle reconnaît le travail fourni par les gymnases qui se traduit par l'appréciation minutieuse et individualisée de l'aptitude aux études supérieures, réalisée dans le cadre d'une période d'évaluation de quatre ans au moins. Le certificat de maturité allège en outre la phase initiale des études universitaires, en rendant superflues des mesures de sélection exigeantes. Autrement dit, les universités font confiance aux gymnases.

De manière tout aussi univoque, les gymnases et leurs organisations CDGS et SSPES exigent de ne pas déroger au principe de la maturité générale requise pour entreprendre des études universitaires. L'assouplissement de ce principe ébranlerait l'un des piliers fondamentaux du gymnase et amoindrirait considérablement la valeur et le statut de la formation gymnasiale. Le consensus des partenaires de la transition est si grand que certains représentants des deux côtés considèrent que la formation gymnasiale et les études universitaires constituent un cursus de formation d'un seul tenant, subdivisé en deux parties. Ils justifient cela par l'élément commun aux deux formations : à savoir l'orientation fondamentale de la formation sur le principe de la scientificité et de la culture intellectuelle.

#### Débat autour de la « maturité universitaire »

Malgré cette défense claire de la maturité gymnasiale, l'aptitude aux études attestée par le certificat de maturité est régulièrement relativisée. Y contribuent entre autres les éléments suivants:

- La diminution du taux de réussite au premier examen intermédiaire de l'EPF de Zurich, depuis l'introduction de la nouvelle réglementation RRM (-5%, le taux ayant passé de 60% à 55%)<sup>69</sup>.
- L'introduction, dans certaines hautes écoles, de procédures d'admission, sous la forme d'un service d'orientation et conseil, à l'instar de l'*Academic and Career Advisory Program* (ACAP) de l'EPF de Zurich, testé pour l'instant jusqu'en 2009 pour les cursus « génie mécanique » et « physique ».
- Le faible taux de réussite dans certaines filières d'études et dans plusieurs universités (p. ex. en psychologie à l'Université de Zurich).
- L'introduction, à l'EPFL, d'un cours préparatoire d'un semestre, « PolyMaths », qui vise à compléter la formation de maturité gymnasiale en mathématiques, physique, informatique et relativement aux méthodes de travail scientifique.

<sup>69</sup>Hans Peter Dreyer, président de la SSPES, in *Gymnasium Helveticum* 3/06, p. 30 sqq.

- L'augmentation du nombre de cours d'appui offerts par les universités.
- Les taux relativement élevés de changements de cursus et d'abandon des études.
- La revendication, régulièrement formulée (notamment par Avenir Suisse), que les hautes écoles, à l'instar du modèle anglo-saxon, puissent choisir elles-mêmes leurs étudiantes et étudiants.

Le test d'aptitude aux études de médecine en Suisse (AMS), pratiqué en Suisse allemande, ainsi que l'année d'« assessment », introduite à large échelle dans le sillage de la réforme de Bologne ont contribué – erronément – à renforcer cette remise en cause. Or dans le premier cas, il s'agit d'une évaluation des aptitudes pour une filière d'études spécifique (en l'occurrence l'AMS en raison du numerus clausus) et non d'une concurrence à la maturité. Et dans le second cas, l'année d'« assessment » est un bilan précoce de l'aptitude de l'étudiant pour un domaine d'études précis et fait partie intégrante du cursus bachelor en trois ans.

Plusieurs gymnases signalent qu'avec la mise en application du nouveau règlement RRM, la durée des études gymnasiales a été raccourcie d'une demi-année, voire d'une année complète. La conséquence en est d'une part que le temps d'enseignement à disposition est moins long et d'autre part, que les titulaires de la maturité tendent à être plus jeunes qu'auparavant au moment de leur entrée dans une haute école. De l'avis des gymnases, ce changement n'a pas été suffisamment pris en compte par les hautes écoles (elles n'ont pas réduit leurs exigences).

## Conclusion

La maturité gymnasiale comme voie royale pour l'admission sans restriction dans les hautes écoles universitaires n'est pas fondamentalement remise en cause. Elle se voit en outre attribuer une valeur (éducative) intrinsèque. Les difficultés signalées dans certaines branches d'études<sup>70</sup> doivent néanmoins être prises au sérieux. Le niveau de la formation conduisant à la maturité doit demeurer élevé, ce également du point de vue des connaissances disciplinaires.

## 2.2 Les attentes des hautes écoles à l'égard des gymnases

Les attentes et exigences des hautes écoles doivent constituer le point de départ pour l'amélioration de la formation gymnasiale et par conséquent pour l'optimisation de la transition entre ces deux degrés d'enseignement. Comme le révèle aussi (malgré son incomplétude) un sondage mené auprès des directrices et directeurs de gymnases<sup>71</sup>, ces attentes et exigences ne sont de loin pas claires, du moins en ce qui concerne les différentes branches d'études. Les gymnases reprochent d'ailleurs aux hautes écoles

<sup>70</sup>Erich Ramseier et al., *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR)*, Dossiers SER, Berne, 2005

<sup>71</sup>Voir l'analyse du sondage mené auprès des directrices et directeurs de gymnases, dans l'annexe C.

leur manque de concordance à ce propos<sup>72</sup>. La discussion entre la Plate-forme Gymnase et les recteurs des universités suisses<sup>73</sup> a toutefois fourni de précieux renseignements quant aux attentes des hautes écoles, qu'il faut considérer selon trois catégories, à savoir les exigences dans les différentes disciplines, les compétences transversales et la maturité intellectuelle individuelle.

### Tâches des gymnases

L'analyse de diverses sources<sup>74</sup> permet de dresser un tableau sommatif et non exhaustif des tâches fondamentales qui, de l'avis des hautes écoles, incombent aux gymnases. Ces tâches consistent à:

- transmettre une vaste formation générale, servant également de base à une coopération interdisciplinaire ultérieure;
- exercer les méthodes de travail et d'apprentissage;
- encourager l'initiative et la motivation personnelles, l'autonomie, l'auto-orientation, l'auto-organisation et la capacité décisionnelle;
- amener les élèves à un bon niveau d'expression orale et écrite, avant tout dans leur langue première, mais aussi dans les langues étrangères;
- exercer et mettre en pratique le raisonnement et le travail scientifiques (analyse du problème, structuration des différentes étapes et synthèse des résultats), ainsi que la capacité de réflexion (non seulement transmettre du savoir, mais aussi en faire l'objet d'une réflexion);
- éveiller l'intérêt pour les disciplines scientifiques, le «goût des sciences»;
- assurer une connaissance familière de la deuxième langue nationale;
- transmettre de solides connaissances en mathématiques, en anglais et en informatique (et pas uniquement des savoirs de mise en application);
- inciter à la compréhension et à l'assimilation de textes de nature scientifique;
- développer et mettre en lumière le potentiel des élèves;
- rendre les élèves aptes à une auto-évaluation correcte;
- encourager la persévérance;
- préparer à temps et de manière ciblée au choix des études et au changement de culture que représente l'entrée dans le monde des hautes écoles.

Durant ces dernières années, de nombreuses mesures destinées à promouvoir l'acquisition de ces qualifications et compétences ont été introduites ou mises à l'essai au niveau des gymnases. Au premier plan, il faut mentionner l'introduction du travail de maturité et la réalisation de projets interdisciplinaires. Mais des expériences telles que le semestre d'auto-apprentissage, l'enseignement libre ou les conférences organisées dans des gymnases s'avèrent également des éléments prometteurs<sup>75</sup>. Les universités n'attendent cependant pas des gymnases qu'ils préparent leurs élèves à un « assessment » (ou évaluation des aptitudes), pratiqué par les universités, ou à des conditions d'admission spécifiques aux différentes facultés, comme c'est le cas en Grande-Bretagne. Elles ne souhaitent pas non plus que l'éventail des branches d'enseignement soit encore élargi davantage et adapté trop hâtivement à des besoins nouveaux.

<sup>72</sup> EVAMAR II fournit un bilan précis des exigences disciplinaires des hautes écoles pour certains domaines d'études (mathématiques, langue première, biologie). Voir partie IV de ce rapport.

<sup>73</sup> Voir l'extrait du procès-verbal de l'assemblée plénière de la CRUS des 18/19 janvier 2007, dans l'annexe B.

<sup>74</sup> Notamment différents articles pertinents publiés dans la revue *Gymnasium Helveticum* et la présentation de Hans Weder concernant le thème « Le passage du gymnase aux études supérieures ».

<sup>75</sup> Voir aussi les exemples au point 2.3 de la présente partie du rapport.

Enfin il importe aux universités que l'acquisition de compétences transversales ne se fasse pas au détriment du savoir disciplinaire. L'interdisciplinarité ne peut être réalisée et exercée que sur la base de contenus disciplinaires concrets. Avant de travailler à un niveau inter- ou transdisciplinaire, il faut posséder une base solide de connaissances disciplinaires fondées.

### La bonne préparation aux études académiques

«Si ceux-ci [les élèves de gymnase] ont appris à s'organiser, à planifier leur recherche d'informations, leur temps et leur méthode de travail, ils connaîtront probablement le succès; s'ils ont appris à travailler de manière scientifique, s'ils se montrent capables de se concentrer sur un sujet et de s'y confronter à plusieurs niveaux, comme de lire de manière critique des textes scientifiques tout en faisant preuve d'autocritique, s'ils ont appris à présenter et à défendre leurs arguments sans négliger l'opinion d'autrui, ils sont sans aucun doute bien préparés pour entrer dans le monde universitaire. Par ailleurs, il est bon d'ajouter que les études académiques présupposent un esprit tenace, un caractère déterminé et résolu. Le gymnase disposant de structures claires, toutes ces aptitudes peuvent y être acquises bien mieux et bien plus efficacement qu'à l'Université.

De plus, le gymnase transmet un certain nombre de compétences de base aujourd'hui conditions *sine qua non* de toutes études universitaires. C'est par exemple le cas de la maîtrise de la langue maternelle, laquelle permet de rendre précisément compte des observations et d'argumenter de manière claire, précise et différenciée. Bien évidemment, il faut y ajouter une connaissance approfondie de l'anglais, la lingua franca moderne des sciences, indispensable au niveau international, sans oublier la maîtrise de certains moyens informatiques tels les banques de données, les programmes de traitement de textes et les outils statistiques.»

*Hans Weder, jusqu'en juillet 2008 recteur de l'Université de Zurich et président de la CRUS<sup>76</sup>*

### Degré de satisfaction quant à l'accomplissement des tâches

Différentes enquêtes menées à l'échelon national (EVAMAR, 2005; *Le passage aux études supérieures I*, 2003 et II, 2006) et au niveau cantonal confirment que les gymnases parviennent assez bien à accomplir le grand écart entre la transmission d'une formation générale étendue et celle de connaissances spécifiques dans les différentes disciplines, en guise de préparation à des études universitaires. En effet, les étudiantes et étudiants se disent « satisfaits » voire « très satisfaits » de « leur » école de maturité quant à la préparation aux études. « En général, les connaissances et compétences acquises au gymnase semblent bien adaptées aux exigences de l'université. »<sup>77</sup>

<sup>76</sup>Hans Weder, extrait du texte « La maturité gymnasiale vue par l'université », in *Gymnasium Helveticum* 5/07.

<sup>77</sup>Philipp Notter, Claudia Arnold, *Le passage aux études supérieures II*, Dossier SER, Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche, Berne, 2007, p. 7.

## Conclusion

On peut partir du principe qu'un large consensus existe quant aux attentes fondamentales des hautes écoles vis-à-vis de la formation gymnasiale; celui-ci doit toutefois être formulé explicitement, communiqué sous une forme appropriée et déclaré comme liant les deux parties. La situation est un peu plus complexe quant aux exigences dans certaines branches d'études. Les conclusions d'EVAMAR II fournissent, pour certaines branches, des éclaircissements à ce sujet, que les gymnases n'avaient pas jusqu'ici.

Du point de vue étudiantin, la formation gymnasiale remplit assez bien les exigences des hautes écoles, excepté en physique et en informatique. Non seulement les hautes écoles doivent formuler leurs attentes, mais les gymnases aussi doivent clairement définir les prestations qu'elles sont en mesure de fournir.

### 2.3 L'entrée dans le monde des études supérieures

Le passage d'une vie scolaire très réglée et structurée au fonctionnement beaucoup plus étendu, complexe et confus d'une haute école universitaire est également un défi à la transition gymnase/université. Ce passage est vécu par beaucoup comme une rupture et qualifié de choc culturel, ce qui peut parfois engendrer des frustrations, voire l'abandon des études. Les étudiantes et étudiants sont d'ailleurs nettement moins satisfaits de leur première année d'études que de leur formation gymnasiale, la satisfaction ressentie à l'égard de la première année d'études n'étant toutefois pas en corrélation avec celle éprouvée à l'égard du gymnase<sup>78</sup>. En revanche, une étude, partiellement publiée, du *Jacobs Center for Productive Youth* parvient à la conclusion que pour la majorité des étudiants qui entament leur cursus à l'Université de Zurich, l'entrée dans le monde universitaire n'est pas trop difficile<sup>79</sup>. Un facteur déterminant à cet égard sont avant tout les compétences sociales des nouveaux étudiants. Ces derniers temps, aussi bien les gymnases que les hautes écoles redoublent d'efforts pour préparer les futurs étudiants à ce changement de culture. Un pas important en ce sens est, de l'avis unanime, le travail de maturité exigé depuis la réforme de la maturité en 1995.

Un sondage mené auprès des directeurs de gymnases suisses et diverses publications actuelles montrent par ailleurs que ces efforts peuvent revêtir d'autres formes intéressantes, comme l'illustrent les exemples ci-dessous:

- *Semestre d'auto-apprentissage*
- Prévu d'abord comme mesure d'économie (absence d'enseignement), il s'agit d'un processus d'apprentissage autonome et encadré (p. ex. « Kantonsschule Zürcher Oberland » KZO, Wetzikon)
- *Enseignement libre*
- Fixation d'objectifs d'apprentissage dans une discipline, fréquentation des cours facultative, évaluation au moyen de tests (p. ex. « Kantonsschule Romanshorn »)
- «*Uni an der Kanti*»
- Conférences données par des enseignants universitaires au gymnase, les sujets pouvant être traités à l'examen (p. ex. « Kantonsschule Büelrain » Winterthour)

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 59 sq..

<sup>79</sup> Étude du *Jacobs Center for Productive Youth Development* consacrée au début des études supérieures, Zurich, 2008 (seules certaines parties ont été publiées).

- *Conférences données par des enseignants de gymnase*
- En combinaison avec l'encouragement de l'apprentissage autonome et dans le sens d'un accroissement du temps d'apprentissage (pratique dans plusieurs gymnases)
- *Contingent d'heures d'absence*
- Dans des limites fixées au préalable, les élèves décident eux-mêmes et en toute responsabilité de leurs absences aux cours (p. ex. « Kantonsschule Wiedikon » Zurich)
- *Semaines d'études et séquences d'enseignement*
- Organisées par des hautes écoles (p. ex. à l'EPF de Zurich)
- *Etudes universitaires pour gymnasiens*
- À l'Université de Constance, les élèves de gymnases régionaux et d'écoles de maturité cantonales peuvent commencer des études en mathématiques, en physique et en informatique avant même d'avoir obtenu leur certificat de maturité.

Le but de toutes ces initiatives est de donner aux gymnasiennes et aux gymnasiens une vision réaliste du monde universitaire et d'encourager leur autonomie au niveau de l'apprentissage et des méthodes de travail<sup>80</sup>. La préparation aux études supérieures peut toutefois aussi s'accomplir par le biais de travaux autonomes et personnels, de semaines thématiques, de la réalisation de projets ainsi que par la transmission et l'acquisition progressive de compétences interdisciplinaires<sup>81</sup>.

## Conclusion

La volonté de mieux préparer la transition du gymnase vers l'université a donné lieu à différentes initiatives ou mesures intéressantes qui, en dehors de leur principal objectif, contribuent aussi à améliorer la collaboration entre les gymnases et les hautes écoles et à faciliter un choix des études en connaissance de cause. Il importe que de telles expériences soient accessibles et communiquées à d'autres intéressés.

L'amélioration du passage du gymnase à une haute école ne relève pas seulement du devoir des gymnases. Les universités devraient elles aussi s'efforcer de mieux encadrer et conseiller leurs futurs étudiants potentiels.

## 2.4 Collaboration gymnase / université

En particulier du côté des gymnases, on se plaint que les écoles moyennes et les universités se sont peu à peu éloignées les unes des autres, ce qui est d'autant plus problématique qu'une collaboration étroite entre ces deux degrés d'enseignement est une condition indispensable pour améliorer la transition.

Mais à ce niveau également, certains efforts ont été entrepris pour remédier à cette

<sup>80</sup>Voir par exemple le projet apprentissage auto-organisé (SOL) mené dans les écoles moyennes zurichoises.

<sup>81</sup>Voir à ce propos les thèses sur l'institution gymnase dans le rapport de Regula Kyburz-Graber et al., *Qualität des Unterrichts und Unterrichtsmodelle: Stand und Entwicklung der Zürcher Mittelschulen*, Zurich, 2006 (expertise à l'intention de la Direction de l'instruction publique de Zurich).

situation<sup>82</sup>. Récemment, deux démarches – en dehors de celle du *Life Science Learning Center* créé par l'Université et l'EPF de Zurich – ont vu le jour et que nous aimerions exposer brièvement à titre de modèles.

### **Projet Maturité universitaire et aptitude aux études**

Une commission de la conférence des directeurs d'écoles zurichoises (*Zürcher Schulleiterkonferenz*, SLK) a repris le dialogue avec les recteurs des deux hautes écoles universitaires de Zurich. Ce dialogue a engendré la création d'un groupe de travail commun Haute école – gymnase (*HSGYM*), dont fait également partie la conférence des enseignants des écoles moyennes zurichoises (*Lehrpersonenkonferenz Mittelschulen*, LKM). En outre, en janvier 2006 a eu lieu pour la seconde fois le *Forum Mittelschule Zürich*, consacré à la transition entre le gymnase et l'université, auquel ont participé plus de 400 enseignants de gymnase et près de 50 enseignants universitaires. De ces deux initiatives est né finalement le projet « Maturité universitaire et aptitude aux études » qui, en tant que plate-forme, doit permettre d'institutionnaliser le dialogue et de trouver ainsi des mesures concrètes destinées à améliorer la transition.

L'organisation du projet réunit le *groupe de travail HSGYM* en tant qu'organe stratégique supérieur, la *conférence à la transition* en tant qu'organe consultatif ou « scientific advisory board » et la *direction de projet* en tant qu'organe opérationnel. On a également créé des groupes-noyau par discipline d'enseignement, composés en règle générale de deux professeurs universitaires et de deux enseignants de gymnase, chargés d'élaborer des recommandations dans le domaine des compétences disciplinaires et transversales. Enfin, les *conférences de branche* examinent les recommandations soumises par ces groupes-noyau et en débattent. Ces conférences réunissent au moins un représentant de chaque gymnase du canton de Zurich et les membres intéressés des instituts et séminaires universitaires correspondants. Elles sont aussi expressément ouvertes aux représentantes ou représentants de gymnases ou de hautes écoles universitaires d'autres cantons. Globalement, il s'agit là d'un processus bottom-up ayant pour but d'encourager le rapprochement ou l'acceptation réciproques et l'engagement mutuel. Les recommandations formulées à l'issue du projet seront publiées fin 2008.

### **Collaboration institutionnalisée entre les écoles moyennes et les hautes écoles**

Le canton de Berne a opté pour une autre approche (de caractère top down). Dans sa nouvelle loi sur les écoles moyennes (LEM), entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> août 2008, l'article 5 stipule : « La Direction de l'instruction publique crée les conditions propices à la collaboration entre les écoles moyennes d'une part, et les universités cantonales, les écoles polytechniques fédérales, les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques d'autre part ». L'ordonnance correspondante (OEM) concrétise la réalisation de ce mandat. Les écoles moyennes cantonales et toutes les hautes écoles universitaires et non universitaires du canton de Berne sont ainsi tenues de collaborer. La Direction de l'instruction publique institue à cet effet une Commission gymnase – haute école, qui traite notamment des normes de qualité pour la maturité gymnasiale et leur évaluation, de l'harmonisation des niveaux de compétence à la fin des formations en école moyenne avec les filières des hautes écoles ainsi que des priorités pour le développement de la formation en école moyenne.

---

<sup>82</sup>Voir aussi l'introduction à la partie III du rapport.

## Conclusion

Si la transition du gymnase vers une haute école doit être optimisée, elle doit avoir pour premier fondement l'amélioration de la collaboration entre ces deux cycles de formation. La PGYM juge important d'instaurer des échanges et un dialogue directs entre les enseignants de gymnase et les enseignants universitaires. La formation continue des enseignantes et enseignants peut également s'avérer une bonne passerelle entre les deux degrés d'enseignement. Il faut en outre revivifier et étendre les mesures éprouvées (tel que le recours à des enseignants des universités comme experts aux examens de maturité, comme membres de commissions de surveillance et scolaires ou de jurys, ou comme experts pour les travaux de maturité).

Il importe cependant que cette collaboration ne soit pas seulement laissée à l'initiative de quelques représentants de ces deux cycles de formation, mais encouragée durablement, ce pas uniquement au plan cantonal (comme le fait le canton de Berne) mais aussi au plan suisse. Le projet zurichois HSGYM peut constituer un modèle valable pour d'autres régions (universitaires) également, à condition d'être rattaché à une obligation d'engagement suffisante.

## 2.5 Choix des études et déroulement

### Choix des études

Le choix des études joue un rôle déterminant dans l'organisation de la transition du gymnase vers une haute école. Le « bon » choix influencera considérablement le déroulement des études et leur réussite. Comme le révèlent des conversations menées avec des experts, l'importance du choix des études n'est pas encore suffisamment reconnue partout. Trop souvent les gymnasiennes et gymnasiens abordent cette question du choix trop tard, ce qui est l'une des raisons pour lesquelles bon nombre d'entre eux optent pour une année de pause après la maturité ou font un mauvais choix quant à leur domaine d'études et se voient ainsi contraints de changer de domaine.

Aujourd'hui, on sait toutefois avec certitude que les premiers jalons du processus de choix d'une profession ou d'un domaine d'études sont posés très tôt, à savoir au cours de la prépuberté déjà et par le biais d'identifications. Par la suite, ce processus oscille constamment entre l'adaptation et l'assimilation ou l'ajustement des souhaits et des centres d'intérêt à la réalité. La tâche commune aux gymnases et aux services d'orientation universitaire est d'accompagner ce processus décisionnel durant toute la durée de la formation gymnasiale et avec le concours des hautes écoles. Cela est d'autant plus important que le choix de l'option spécifique et de l'option complémentaire, au gymnase, constitue déjà une première décision majeure, laquelle peut influencer dans une large mesure le choix ultérieur du domaine d'études, comme le démontrent différents travaux de recherche<sup>83</sup>.

Il ressort également du sondage mené auprès des directeurs de gymnases suisses que divers établissements scolaires ont adopté des mesures de qualité novatrices pour améliorer le processus du choix des études, en intégrant celui-ci à toute la durée du cursus gymnasial, en travaillant en collaboration étroite avec l'orientation universitaire et les hautes écoles et en y incluant aussi les anciens gymnasiens et gymnasiennes. Un rôle important, dans ce processus de choix, incombe aussi aux enseignants du gymnase (en général aux maîtres de classe). On peut toutefois se demander si ces

---

<sup>83</sup> « Le choix des études est considérablement influencé par les représentations sociales, notamment pour ce qui concerne les filières le plus souvent choisies par des jeunes hommes ou le plus souvent par les jeunes femmes. Les gymnases sont conscients de cette problématique, mais doivent sans doute, à l'instar des hautes écoles, se doter d'une politique affirmée dans le domaine «genre» afin de permettre aux gymnasiennes et aux gymnasiens de diversifier leur choix » (C. Petitpierre, Directeur de l'enseignement HEP VD).

derniers sont suffisamment préparés à ce rôle et soutenus par leur école. La formation continue des enseignants pourrait assumer, ici, une tâche importante.

Le matériel d'information et les offres d'information des hautes écoles sont pléthores. Les élèves des gymnases y recourent d'ailleurs beaucoup. De l'avis de professionnels, une amélioration de cette offre pourrait être l'organisation de rencontres entre les élèves des gymnases et des enseignants des hautes écoles (par exemple sous la forme d'enseignement direct).

La question des bourses et des prêts d'études n'est pas traitée dans le présent rapport. Mais il faut néanmoins rappeler que l'aspect financier peut jouer un rôle dans le choix des études.

## Changement de domaine d'études

Le choix des études, au sens d'une concordance entre les souhaits individuels et la réalité, est un processus qui perdure aussi après le début des études. Près d'un cinquième des étudiants change au moins une fois de domaine d'études<sup>84</sup>, et le plus fréquemment ce sont ceux des filières en sciences humaines et sociales. Les réorientations sont rares lorsque le domaine d'études choisi est proche du type de formation gymnasiale ou de l'option spécifique<sup>85</sup>. Les principales raisons fondant le changement d'études sont les attentes déçues (premier choix sous-optimal) et l'intérêt nouveau pour un autre domaine. La raison la moins souvent invoquée est l'échec à des examens. Ces constats signalent clairement que dans la plupart des cas, l'aptitude aux études est fondamentalement donnée, mais qu'en ce qui concerne le choix des études, il est besoin d'agir.

## Réussite des études et abandon<sup>86</sup>

Selon les données les plus récentes de l'Office fédéral de la statistique, le taux de réussite est, pour la cohorte d'étudiants qui se sont immatriculés dans une haute école universitaire en 1996 et qui ont obtenu un titre académique dans un laps de 10 ans, de 68.2%; le taux d'abandon s'élevant pour la même cohorte à 27.6%. Ces taux sont très constants et se situent, depuis 1983, légèrement en dessous de 70% respectivement 30%. Comme dans le cas des changements de domaine d'études, les abandons ne peuvent pas être imputés en premier lieu aux échecs à des examens. La réorientation et l'abandon des études se produisent certes le plus souvent durant les deux premières années d'études, mais ne peuvent pour autant être attribués à un manque de sélection ou de préparation par les gymnases. La responsabilité en incombe ici également aux hautes écoles.

La réalisation des objectifs de la Déclaration de Bologne a profondément modifié les paramètres de l'organisation des études. Cela a pour effet de relativiser encore plus qu'elles ne l'étaient déjà les notions de « changement de domaine d'études » et d'« abandon des études », étant donné que, par exemple, les délimitations des différentes branches d'études deviennent plus difficiles et que les changements d'études dus à la mobilité des étudiants, souvent saisis statistiquement comme des abandons, devraient encore connaître une progression.

<sup>84</sup>Claudia Spiess, *Studienfachwechsel an schweizerischen Hochschulen*, Office fédéral de la statistique, Berne, 1996.

<sup>85</sup>Philipp Notter, Claudia Arnold, *Le passage aux études supérieures II*, op. cit.

<sup>86</sup>La définition de l'abandon des études pose problème, notamment lorsqu'il s'agit d'établir une distinction par rapport aux étudiants qui interrompent leurs études ou qui changent de haute école universitaire (parfois à l'étranger), car la notion d'« abandon » est définie comme le fait de quitter une haute école sans diplôme de fin d'études. Comme alternative, sont considérés comme étudiants abandonnant leur formation, ceux qui n'ont pas obtenu de titre universitaire en l'espace de dix ans.

## Conclusion

Le choix des études est un processus complexe qui doit s'accomplir dès le début et durant toute la durée de la formation gymnasiale. Ce processus doit être organisé conjointement par les gymnases, sur la base d'un concept général (qui inclut aussi les anciens gymnasiennes et gymnasiens), par les services d'orientation universitaire et par les hautes écoles. Déjà le choix du profil de maturité (à savoir celui de l'option spécifique et de l'option complémentaire) est une première prise de décision majeure déterminant le choix des études ultérieures.

La constance des taux de changements de domaine d'études et d'abandon des études confirment l'importance d'organiser avec soin et sur la durée le processus de choix des études. Ces taux ne doivent toutefois pas conduire à une remise en question fondamentale de la valeur de la maturité. De même, les changements d'orientation ne doivent pas être vus négativement, car ils peuvent tout à fait contribuer aussi à l'élargissement de la formation supérieure. Néanmoins, il faut analyser en détail les raisons fondant le changement de domaine d'études ou l'abandon, ce en particulier dans la perspective de la transition gymnase / haute école, de l'offre d'orientation universitaire et du processus de Bologne. Les dernières études à grande échelle, réalisées à ce propos, datent déjà de quelques années.

## 2.6 Les incidences de la réforme de Bologne

Dans un premier temps, la réforme de Bologne visant à créer un espace européen de l'enseignement supérieur a suscité des incertitudes auprès des gymnases. Cependant, après les premières expériences et selon les informations de spécialistes, il s'avère que les incidences directes sur le gymnase sont minimales. En revanche, on observe quelques effets (indirects) qui sont d'importance pour la transition gymnase – haute école et pour la phase initiale des études supérieures, à savoir:

- L'offre de l'enseignement universitaire s'est diversifiée, les choix possibles (en raison de la modularisation) sont devenus plus nombreux. Les futurs étudiants doivent par conséquent pouvoir s'informer davantage de manière autonome, mieux s'organiser et choisir plus consciemment leur domaine d'études, ce qui exige une préparation correspondante au niveau du gymnase.
- Avec la réforme de Bologne, l'offre d'information des hautes écoles est devenue plus vaste, plus transparente et plus détaillée. En outre, les prestations d'orientation universitaire sont devenues plus nombreuses.
- Les cursus d'études sont mieux structurés et peuvent donc être mieux planifiés; leurs contenus sont plus contraignants, ce qui répond aussi mieux aux besoins des étudiants débutants.
- La modularisation devrait favoriser une plus grande flexibilité quant à l'organisation des études, surtout au niveau du cursus master. Suivre des études à temps partiel est également possible (la question de la durée régulière des études n'est pas encore réglée).
- L'évaluation permanente des performances au cours des études permet de donner un feed-back régulier, ce qui influe en général positivement la motivation des étudiants. Elle engendre toutefois aussi – dès le début des études – une plus grande charge de travail. Cet aspect est trop souvent méconnu et sous-estimé par les gymnasiennes et gymnasiens.
- L'introduction généralisée, dans le cadre de la réforme de Bologne, de l'année d'assessment permet un bilan plus rapide et plus objectif de l'aptitude pour le domaine d'études choisi (conséquence: moins d'abandons ou de réorientations dans les semestres plus avancés).

- En raison de la prise en compte des études déjà effectuées (crédits selon le système ECTS), un changement d'orientation est en général moins une perte de temps qu'auparavant.

## Conclusion

La réforme de Bologne n'a pas d'incidences directes sur les objectifs et les contenus de la formation gymnasiale. Selon l'état des lieux actuel, le processus de Bologne contribue à améliorer significativement la transition du gymnase vers une haute école et la première phase des études.

## 2.7 La transition gymnase – haute école spécialisée

Bien que la maturité gymnasiale est et demeurera la voie royale conduisant à l'université et que la formation gymnasiale doit avant tout être axée sur les exigences des hautes écoles universitaires, on ne peut pas ignorer la transition gymnase / haute école spécialisée, car le nombre des titulaires d'une maturité gymnasiale dans les HES est en progression constante. Leur proportion, à l'échelle suisse, représente près d'un tiers des entrants dans ce type de haute école (en 2006: 32.4%).

Cette proportion varie non seulement selon les différentes régions, mais encore plus fortement selon les différents domaines d'études. En effet, dans les domaines d'études HES qui ne peuvent s'appuyer sur une formation préalable au niveau du secondaire II (musique, théâtre et autres arts, psychologie appliquée, linguistique appliquée et design) ou qui exigent une maturité gymnasiale (HEP), la proportion des titulaires d'une maturité gymnasiale est respectivement de 40 et de 50 pour cent. Ce pourcentage est également élevé (entre 30% et 40%) dans les domaines de la santé, de l'agriculture et de l'économie forestière ainsi que dans celui de l'architecture, la construction et la planification.

### Raisons de l'attractivité des hautes écoles spécialisées

Les raisons suivantes expliquent l'attrait des hautes écoles spécialisées pour les titulaires d'une maturité gymnasiale:

- une orientation plus marquée vers la pratique et une bonne combinaison entre la théorie et la pratique,
- une didactique différente (enseignement sous forme de «séminaires»),
- une grande offre de filières d'études,
- de bons taux d'encadrement (proximité avec le corps enseignant),
- des durées d'études courtes (diplôme de qualification professionnelle au bout de trois ans),
- des chances de réussite élevées,
- la recherche appliquée,
- de bonnes chances d'entrée dans la vie professionnelle,
- de bonnes perspectives pour une formation subséquente (filières master, passerelle vers l'université, etc.).

En outre, comme nous l'avons dit, pour de nombreux domaines d'études, seules les hautes écoles spécialisées offrent des cursus correspondants.

### **Attentes des hautes écoles spécialisées à l'égard des gymnases**

Les étudiants HES titulaires d'une maturité gymnasiale possèdent de meilleures compétences dans les disciplines fondamentales (y compris les langues) que les étudiants HES titulaires d'une maturité professionnelle. Ils révèlent toutefois des déficits, lorsqu'il s'agit de tâches ou de situations de mise en application. Les différences entre ces deux catégories d'étudiants s'estompent durant la première année de formation. Les gymnasiens n'ont donc *a priori* pas de meilleures chances de réussite.

La Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées (KFH) note, dans ses réponses au questionnaire de la PGYM, qu'elle n'attend pas une focalisation renforcée de la formation gymnasiale sur les filières d'études HES ou des offres spéciales relatives aux études en HES, que ce soit au niveau des contenus ou du point de vue didactique<sup>87</sup>. Elle souhaite néanmoins une amélioration des échanges entre les gymnases et les hautes écoles spécialisées notamment dans le but que le corps enseignant gymnasial ait une meilleure connaissance de ce type de haute école également. Elle revendique par ailleurs une égalité de traitement au niveau de l'orientation quant au choix d'études.

### **La question du stage pratique**

Les dispositions légales définissant l'admission des titulaires d'une maturité gymnasiale à une haute école spécialisée sont en soi très claires, mais leur mise en application concernant la durée, le début des études et la prise en compte des études déjà accomplies diffère assez fortement. L'exigence formulée dans la loi sur les hautes écoles spécialisées, selon laquelle les titulaires d'une maturité gymnasiale doivent posséder, comme condition préalable à l'admission, également une expérience du monde du travail d'une année au moins, est jugée trop rigide par la KFH, d'autant plus que dans certains domaines d'études (surtout artistiques), il n'existe pas d'offres de formation professionnelle ou des écoles de maturité professionnelle (EMP). Pour cette raison, elle plaide pour une réglementation adaptée aux différents domaines professionnels. En outre, les places de stages correspondants font défaut ou n'existent que dans une proportion trop restreinte. Cette insuffisance s'est encore renforcée avec l'introduction de la maturité spécialisée, l'obtention de cette dernière exigeant également l'accomplissement d'un stage pratique.

La KFH est donc d'avis qu'il faut créer des possibilités supplémentaires permettant de réaliser les objectifs visés par le stage pratique. Des alternatives de ce genre sont notamment les cours préparatoires aux filières d'études en arts appliqués et visuels ou le projet « Future ingénieure » du canton de Vaud, dans le cadre duquel les filles titulaires d'une maturité gymnasiale suivent une année préparatoire aux filières techniques des HES. Ces cours préparatoires ou ces formations passerelles peuvent être considérés comme le pendant à la passerelle « Dubs » offerte aux titulaires d'une maturité professionnelle. La KFH s'engage à réaliser des expériences pilotes de ce type dans les différents domaines d'études. Elle se demande aussi, si l'accomplissement du stage pratique ne devrait pas se faire durant les études; cette option serait bien plus attrayante pour les entreprises formatrices et elle a d'ailleurs fait ses preuves en Allemagne. On juge toutefois comme peu probable une modification de la loi sur les hautes écoles spécialisées allant dans ce sens. La nouvelle loi fédérale concernant l'ensemble du domaine des hautes écoles, dont la mise en vigueur est prévue pour 2012, n'y changera probablement rien non plus.

---

<sup>87</sup>Voir les réponses de la KFH aux questions de la Plate-forme Gymnase, du 12.12.2007, dans l'annexe B.

## Conclusion

Le problème crucial de la transition gymnase – haute école spécialisée est l'expérience professionnelle pratique requise avant le début de la formation en HES. Dans plusieurs domaines d'études, le nombre de places de stage est insuffisant. Il existe cependant des solutions, des exemples probants et des alternatives pour remédier à cette situation, mais leur concrétisation requiert au préalable une modification de la loi sur les hautes écoles spécialisées.

## 2.8 Transition gymnase – haute école pédagogique

Selon le degré scolaire visé par la formation à l'enseignement, la proportion des étudiantes et étudiants dans les hautes écoles pédagogiques (HEP) possédant une maturité gymnasiale varie considérablement. Dans les formations pour les degrés préscolaire et/ou primaire, ce taux oscille, selon la HEP, entre 30 et 90 pour cent. Dans la filière conduisant à l'enseignement au degré secondaire I, en moyenne seuls 14% des étudiants n'ont pas de certificat de maturité gymnasiale (CDIP 2005)<sup>88</sup>. La formation pour l'enseignement au degré secondaire II présuppose quant à elle un diplôme de master universitaire.

Comme le souligne la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) dans ses réponses au questionnaire de la PGYM<sup>89</sup>, les différences régionales quant à l'admission aux HEP et la politique cantonale respective adoptée pour la maturité spécialisée option pédagogie, jouent également un rôle. Indépendamment de cela, la COHEP défend le principe de la maturité gymnasiale comme voie d'accès régulière aux formations HEP. Elle considère l'introduction de la maturité spécialisée option pédagogie comme certificat d'admission aux formations d'enseignant pour les degrés préscolaire et/ou primaire uniquement comme une possibilité complémentaire. Concernant l'accès aux HEP et le choix des filières d'études, il faut encore mentionner, mais sans s'y attarder, la progression de la « féminisation du futur personnel enseignant ».

### Attentes des hautes écoles pédagogiques à l'égard des gymnases

Selon la COHEP, les étudiants entrants sont en général bien préparés aux études en HEP. On signale que les étudiants doivent posséder, dès le début de leur formation, un bon niveau de connaissances dans les différentes disciplines, vu que les HEP ne proposent pas ou peu de modules consacrés à la formation disciplinaire spécifique, mais mettent l'accent de la formation sur la didactique des disciplines. Il est également important que les étudiants disposent, pour toutes les branches, de bonnes compétences linguistiques et plus particulièrement d'expression orale. Avec l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), les exigences en matière de compétences linguistiques seront à l'avenir encore plus élevées. Selon l'expérience de la COHEP, l'octroi de l'habilitation à enseigner deux langues étrangères n'est possible que si pour l'une des deux langues au moins, les compétences acquises se situent à la fin du gymnase déjà, au niveau C1 du CECR. Il est indiqué d'attester les compétences linguistiques déjà acquises par des certifications internationales reconnues et standardisées.

<sup>88</sup> *L'éducation en Suisse. Rapport 2006*, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSCRE), Aarau, 2006.

<sup>89</sup> Voir les réponses de la COHEP aux questions de la PGYM du 27.5.2008, dans l'annexe B.

Hormis les éléments évoqués, les HEP n'attendent pas que leurs futurs étudiants aient eu une préparation spéciale ou possèdent un profil de maturité particulier. Des compétences dans le domaine artistique, musical et manuel sont toutefois utiles, en particulier aussi dans l'optique de l'enseignement instrumental.

Selon la COHEP, le corps enseignant gymnasial a une connaissance superficielle et lacunaire des hautes écoles pédagogiques, ce qui contribue à la diffusion de clichés, comme, par exemple, la vision que les HEP seraient des hautes écoles de deuxième rang.

### **Examen d'aptitude**

Il n'existe pratiquement pas de procédures d'admission particulières pour les candidates et candidats titulaires d'une maturité gymnasiale. Les HEP procèdent en revanche, au cours du premier semestre ou du deuxième semestre, à un examen d'aptitude, lequel sert à évaluer avant tout les compétences professionnelles pratiques. Cet examen d'aptitude ne permet toutefois pas de tirer des conclusions quant à la formation gymnasiale antérieure.

## **Conclusion**

Nonobstant le fait que dans certains cantons ou régions, les titulaires d'une maturité spécialisée option pédagogie, ou d'autres diplômes, représentent une part importante des étudiants admis dans une HEP, la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) tient fermement à la maturité gymnasiale comme voie d'admission régulière.

Les hautes écoles pédagogiques attendent de la part des gymnases que leur enseignement dispense dans toutes les matières, un bon niveau de connaissances disciplinaires. La possession de compétences supplémentaires dans les domaines artistique, musical (enseignement instrumental) et manuel sont un avantage. L'enseignement plus précoce de langues étrangères au niveau de la scolarité obligatoire a pour effet d'élever les exigences quant aux compétences linguistiques des étudiantes et étudiants au degré tertiaire.

Enfin, un peu comme les hautes écoles spécialisées, les hautes écoles pédagogiques se plaignent du manque de connaissances des enseignantes et enseignants de gymnase quant aux différentes hautes écoles non universitaires.

## **3. Recommandations**

### **7. Niveau et portée de la maturité gymnasiale**

Etant donné que le certificat de maturité gymnasiale est la voie royale pour l'admission dans une université, une EPF ou une haute école pédagogique et qu'il faut absolument défendre le principe que la maturité atteste l'aptitude aux études supérieures et garantit l'accès direct à toutes les filières d'études du niveau tertiaire, la PGYM recommande de formuler et d'harmoniser les attentes et exigences respectives des hautes écoles et des gymnases, en instaurant, dans l'intérêt des deux parties, le dialogue et les échanges.

## **8. Collaboration gymnases / hautes écoles**

La collaboration entre les gymnases et les hautes écoles doit surtout se faire par les échanges directs entre les enseignantes et enseignants des deux types d'écoles et plus particulièrement à travers la formation continue, idéale à cet égard. La transition gymnase / haute école concerne tous les cantons. Pour cette raison, la PGYM recommande de trouver à l'échelle suisse des formes de coopération, en s'inspirant notamment de modèles actuels de collaboration cantonale. Du côté des hautes écoles, il existe des organes correspondants (CRUS, COHEP, KFH) et du côté des gymnases, il reste à définir quel organe les représenterait à ce niveau (CDIP, CDGS, SSPES, CSM). De ce point de vue, la PGYM défend la création d'une commission CDIP telle qu'elle est décrite sous la recommandation 6.

## **9. Encouragement de l'autonomie au cours de la formation gymnasiale**

Outre un niveau de connaissances disciplinaires élevé, une importance de plus en plus grande revient au développement de l'apprentissage et du travail autonomes (avec toutes ses implications telles que la motivation, l'organisation individuelle, etc.) et aux compétences transversales. L'introduction du travail de maturité est certes déjà un grand pas dans ce sens, mais il faut encourager encore davantage cette autonomie, grâce à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage adéquates, et l'exercer ou la mettre en pratique sur des périodes plus longues. Ces efforts servent aussi à mieux préparer les élèves au changement culturel qu'implique le passage à une haute école. La PGYM recommande donc de prendre les mesures appropriées, moyennant des conventions cantonales ou une formulation correspondante dans le RRM, et d'inclure dans ces réflexions les formes d'autoapprentissage ayant déjà fait leurs preuves dans certains cantons.

## **10. Aide à l'orientation d'études**

Le choix des études requiert une préparation sur le long terme et devrait reposer sur un concept général appliqué durant toute la durée de la formation gymnasiale, notamment aussi parce que le choix du profil de maturité (option spécifique et option complémentaire) constitue déjà un premier choix d'orientation. La PGYM recommande que le processus du choix des études soit conçu, avec le soutien des cantons, conjointement par les gymnases (et leurs anciens bacheliers et bachelières), les services d'orientation d'études et par les hautes écoles. Vu que le corps enseignant gymnasial joue un rôle majeur dans ce processus, il faut le préparer adéquatement à cette tâche.

En raison surtout de la réforme de Bologne, les paramètres des études supérieures, la structure des études et l'offre des diplômes possibles se sont considérablement modifiés. La PGYM recommande donc de réaliser une vaste étude sur le déroulement des études, les changements d'orientation et les abandons, qui prenne en compte les nouvelles interrogations. Sur cette base, il faut ensuite analyser les conséquences qui en résultent pour la formation gymnasiale et pour l'offre d'orientation universitaire et prendre des mesures adéquates.

## **11. Hautes écoles spécialisées : alternatives aux stages pratiques**

Dans les hautes écoles spécialisées, la proportion des étudiants titulaires d'une maturité gymnasiale est élevée. Selon la législation correspondante, l'admission aux hautes écoles spécialisées exige des titulaires d'une maturité gymnasiale une expérience du monde du travail d'une année au moins. Or, dans différents domaines, le manque de places de stage est très important. La PGYM recommande à la CDIP d'étudier, en collaboration avec les offices fédéraux compétents, les alternatives possibles aux stages préalables à la formation en HES, d'inclure dans cette réflexion également des modèles pratiqués à l'étranger et de donner éventuellement l'impulsion pour une modification des dispositions légales correspondantes

## IV LES STANDARDS DE FORMATION ET LES RÉSULTATS D'EVAMAR II

### 1. La question des standards de formation

Le débat sur les standards de formation ne date pas d'hier. Il découle aussi des résultats des études PISA et il n'est pas moins intensément mené à l'étranger qu'en Suisse. Là où des standards de formation ont déjà été introduits ou sont en train d'être mis en place, ils s'inscrivent toujours dans le contexte plus grand de réformes éducatives et du développement de la qualité du système d'éducation: « Les standards de formation à l'échelle nationale s'inscrivent assurément dans le contexte des objectifs ciblés par le système éducatif, car ils fixent le standard pour les prestations scolaires et ceci de sorte que l'on puisse le mesurer comparativement entre les individus. Mais ils font également l'objet des controverses de la société quant aux objectifs de l'éducation et aux attentes concrètes que l'on peut formuler à l'égard du système scolaire et des compétences des élèves diplômés. De ce fait, les standards nationaux de formation soulèvent, comme les questions de l'éducation en général, les problèmes spécifiques du développement, de la justification systématique et de la légitimation politico-sociale des buts de l'éducation et de la formation »<sup>90</sup>. Les standards de formation sont une composante d'une politique de l'éducation qui entend uniformiser et harmoniser, au plan national, la qualité de l'enseignement et des résultats scolaires et amoindrir ainsi les différences régionales.

Introduire des standards nationaux de formation – de préférence pour la scolarité obligatoire – est une entreprise indubitablement plus aisée dans un Etat à structure centralisée que dans des pays organisés selon une structure fédéraliste, car cette dernière implique un consensus des différentes régions ou états fédérés au-delà de toutes les différences de structures ou de traditions scolaires. En Allemagne, le développement de standards ne fut d'ailleurs que l'un des sept champs d'action pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Néanmoins, il fut décidé, fin 2003 déjà, d'introduire des standards contraignants au terme du cycle secondaire inférieur pour les disciplines suivantes: allemand, mathématiques et première langue étrangère. Concernant ces standards, la Ministre fédérale de l'éducation et de la recherche alors en fonction précisa entre autres:

- « Nous devons prêter une attention plus grande aux résultats de notre système éducatif; autrement dit, nous devons passer d'un pilotage par l'input à un pilotage axé sur l'output.
- *Les standards de formation* (...) reprennent certains objectifs généraux de l'éducation et précisent les compétences disciplinaires spécifiques que l'enseignement scolaire doit transmettre aux élèves, pour que ceux-ci atteignent les objectifs fondamentaux de la formation.
- De tels *standards de compétence* sont une base essentielle pour renforcer l'encouragement pédagogique individuel.
- Il faut régulièrement vérifier si les standards minimaux fixés sont atteints.
- Nous devons accorder à nos écoles l'autonomie et leur confier ainsi la responsabilité de l'atteinte des résultats visés.
- L'introduction et la mise en œuvre de standards nationaux de compétences exigent une qualification correspondante des enseignantes et enseignants »<sup>91</sup>.

<sup>90</sup>Eckhard Klieme et al., *Le développement de standards nationaux de formation*. Une expertise, BMBF, Bonn, 2004, p. 55.

<sup>91</sup>Edelgard Bulmahn (alors ministre fédérale de l'éducation et de la recherche), *loco citato*, p. 177.

L'instauration, au niveau de la scolarité obligatoire en Allemagne, de standards définis comme des normes de compétences minimales a suscité alors la discussion de savoir comment le gymnase doit en tenir compte et réagir aux différents éléments de réforme réalisés au niveau du degré secondaire<sup>92</sup>. En Autriche également, le débat sur l'introduction de standards a commencé il y a des années déjà. Trois constats – faits auparavant déjà dans les pays anglo-saxons – ont placé la question des standards de formation au premier plan. Sous la conduite du *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* (BMUKK), on a introduit dans les écoles supérieures de formation générale un examen de maturité standardisé<sup>93</sup>.

La mise en place de standards de formation ne vise pas seulement l'assurance qualité d'un système éducatif et son pilotage par les résultats, mais répond aussi à des exigences, étayées au plan sociopolitique, telles que l'égalité des chances et l'équité au sens le plus large. Ce constat n'a cependant rien de nouveau. Il faut en effet avoir à l'esprit que des standards de formation constituent un référentiel à l'échelle nationale et sont de ce fait aussi motivés politiquement. Ainsi, ce qui paraît approprié pour une harmonisation nationale des structures scolaires gymnasiales en Allemagne, en Autriche, voire aux Etats-Unis, par exemple, ne l'est pas forcément pour la Suisse<sup>94</sup>. Dans un document de prise de position, la Commission suisse de maturité (CSM) s'est posée la question de savoir ce qu'impliquerait l'introduction de standards de formation pour les études gymnasiales. Elle ne s'oppose pas rigoureusement aux standards, mais elle met toutefois en garde contre une prise de décisions trop hâtive<sup>95</sup>.

Rappelons ici qu'il existe au plan supranational, un cadre européen de qualifications (European Qualification Framework EQF), désigné aussi par « Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (CEC), qui vise à établir, au-delà des différents systèmes nationaux d'éducation, une référence commune permettant de décrire et de comparer les systèmes et cadres de certifications de différents pays, en se fondant sur huit niveaux de référence. Les descripteurs définissant ces niveaux sont forcément de nature assez générale. Mais ils sont précisés, dans chaque pays, au moyen d'un cadre national de qualifications. Le niveau 5 du CEC correspond dans une large mesure à celui de la maturité gymnasiale.

#### CEC, niveau 5

- Savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des limites de ces savoirs.
- Gamme étendue d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions créatives à des problèmes abstraits.
- Gérer et superviser dans des contextes d'activités professionnelles ou d'études, où les changements sont imprévisibles. Réviser et développer ses performances et celles des autres<sup>96</sup>.

<sup>92</sup>Voir à ce propos: *Bildungsplan 2004 - Allgemein bildendes Gymnasium*. Hrsg.: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, en collaboration avec le Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart, Stuttgart, 2004.

<sup>93</sup>Voir aussi Werner Specht (selon G. Haider), *Bildungsstandards - Bedingungen ihrer Wirksamkeit*, in "Erziehung und Unterricht" 7-8/2004 (p. 618 sqq.) Vienne.

<sup>94</sup>Voir notamment Walter Herzog: «Standards oder Bildungsstandards? Fragen, die sich die Gymnasien stellen sollten» in *Gymnasium Helveticum*, No. 4/08. Un bon aperçu du débat actuel en Suisse est fourni aussi par: Franz Baeriswyl (Hrsg.), *Bildungsstandards kontrovers*, Aarau 2008 (Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 1/2008). Pour un aperçu de ce débat en Suisse romande et italienne, voir: M. Baldacci, «Standard di apprendimento», in AA.VV., *Voci della scuola*, duemiladue, Napoli, Tecnodid, 2001; L. Guasti, «Gli standards: premessa metodologica» in *Standard nazionali per l'Educazione degli Adulti*, Estratto dal rapporto di ricerca, ottobre 2002, MIUR – INDIRE. Matthias Behrens (2008), «Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse?» in *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, No. 48, dossier: L'école et son contrôle, p. 127-136.

<sup>95</sup>Voir *Standards und gymnasiale Bildung* – une prise de position de la CSM du 14 mars 2008.

<sup>96</sup>Voir notamment: «Gymnasiale Bildung im Zentrum Europas» (Internationaler Bildungsgipfel, Universität St. Gallen, 17.2.2007), München 2007 (Reihe *Perspektiven aus Gesellschaft, Wirtschaft und Politik*).

En Suisse, le projet HarmoS vise à introduire des standards contraignants au niveau de la scolarité obligatoire, dont les conséquences pour les gymnases ont été abordées en détail dans la partie I du présent rapport. Concernant les standards de formation au niveau gymnasial également, une question que nous approfondirons ci-après et aborderons notamment à l'aide d'un exemple de projet argovien, nous aimerions d'ores et déjà faire remarquer que l'introduction de standards au niveau de la scolarité obligatoire ne doit pas nécessairement avoir pour effet la mise en place de standards au niveau des gymnases.

Selon les membres de la PGYM, trois raisons justifient d'analyser plus en détail cette problématique:

1. On ne peut faire abstraction de la question de standards de formation au terme du cursus gymnasial, vu que de tels standards sont introduits pour la scolarité obligatoire par le biais du projet HarmoS et que de nombreuses contributions ou articles scientifiques soulèvent également la question des standards de formation à l'échelon gymnasial.
2. Les résultats d'EVAMAR II incitent également à prendre position par rapport à la fixation de standards au terme de la formation gymnasiale.
3. En plusieurs endroits, différents responsables de l'éducation, au niveau de l'administration ou des établissements scolaires, se sont déjà attelés à la tâche de développer de tels standards. Une erreur fatale serait toutefois si les gymnases cantonaux associaient à la maturité des standards de formation aux définitions divergentes.

## 1.1 Situation actuelle

La mission éducative du gymnase est décrite en ces termes à l'art. 5, al. 1, du règlement de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) « Ces écoles dispensent une formation générale équilibrée et cohérente, 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 ». Le certificat de maturité atteste d'une part que les gymnasiennes et gymnasiens possèdent une aptitude générale aux études, non orientée vers la spécialisation, mais remplissant les conditions requises pour toutes les filières d'études universitaires. D'autre part, il atteste que les bachelières et bacheliers sont en mesure d'apporter leur contribution à la résolution de tâches exigeantes au sein de la société, qu'ils disposent de compétences supérieures à la moyenne et d'une bonne formation de culture générale. Les notions de « formation générale » et d'« aptitude aux études » circonscrivent donc les principaux objectifs du mandat éducatif des gymnases. Le RRM de 1995 est axé aussi bien sur un enseignement général propédeutique et scientifique que sur la préparation à assumer des responsabilités au sein de la société.

Les moyens prescrits par le RRM de 1995 pour atteindre les objectifs de la « maturité universitaire » et de la formation générale sont essentiellement l'enseignement dans les différentes disciplines définies et la réalisation d'un travail de maturité. Les contenus disciplinaires sont quant à eux précisés par le Plan d'études cadre, édicté par la CDIP en 1994 et mentionné à l'article 8 du RRM. Ce plan fixe, pour chaque discipline d'enseignement, des objectifs spécifiques qui sont placés dans la perspective des orientations générales de la formation gymnasiale, définies sous la forme de compétences générales à acquérir dans cinq champs différents. Pour chacun de ces champs, une distinction est faite entre les compétences de base, qui concernent tous les jeunes du secondaire II et les compétences particulières, qui s'adressent plus spécifiquement aux élèves des gymnases. « Les objectifs disciplinaires spécifiques et les objectifs généraux multidisciplinaires, décrits par le plan

d'études cadre (CDIP 1994), peuvent être vus comme la concrétisation des finalités supérieures de l'enseignement gymnasial que sont l'aptitude aux études et la formation générale approfondie (requis pour assumer des responsabilités au sein de la société), et donc comme la modélisation des compétences correspondantes»<sup>97</sup>.

La cohérence entre les objectifs de l'éducation et la modélisation actuelle des compétences est lacunaire. La contribution des différents objectifs disciplinaires aux finalités fondamentales du gymnase n'est pas traduite de manière rigoureuse et cohérente ni dans le plan d'études cadre de la CDIP, ni dans les plans d'études cantonaux ou programmes scolaires consultés. Peut-être que de ce point de vue, des standards de formation au niveau gymnasial qui sont largement discutés, qui reposent sur des fondements porteurs, c'est-à-dire sur des modèles de compétence qui sont ancrés dans les finalités supérieures du RRM, peuvent contribuer considérablement à clarifier les objectifs fondamentaux de la formation gymnasiale – à savoir l'aptitude aux études et la culture générale approfondie<sup>98</sup>.

### **Les standards de formation au gymnase: pas une expérience nouvelle**

L'évolution de la discussion politique donne l'impression que les « standards de formation » sont un élément fondamentalement nouveau et que précisément les gymnases en auraient besoin. Ce qui n'est toutefois aucunement le cas. Jürgen Oelkers dit à ce propos: « Pour les gymnases, les standards ne sont pas une expérience nouvelle ou alors seulement à certains égards. Ce que le corps enseignant a rejeté et rejette encore est la vision exagérée d'un pilotage psychométrique de l'enseignement. Les standards font en revanche partie intégrante du quotidien des écoles »<sup>99</sup>. Selon Oelkers, les standards permettent une comparaison des pratiques pédagogiques, sans menacer pour autant l'idéal éducatif de la formation gymnasiale. Il constate que

1. chaque gymnase possède des standards et les défend (exigences quant à la qualité de l'enseignement disciplinaire);
2. la formation gymnasiale se traduit par des compétences disciplinaires et transversales, que l'enseignement développe progressivement;
3. les élèves maîtrisent à des degrés divers les exigences dans les différentes disciplines (les écarts se traduisant par des niveaux de performance);
4. les tests et les notes reflètent actuellement déjà la progression, la stagnation ou la régression du niveau des performances scolaires.

Avec le projet HarmoS, la CDIP a lancé un processus de politique éducative au niveau de la scolarité obligatoire, lequel aura également un impact sur le gymnase<sup>100</sup>. Dans le cadre d'HarmoS, les cantons développent pour certaines branches (langue première locale, langues étrangères, mathématiques, sciences naturelles) des standards de base qui décrivent ce que les élèves doivent savoir au minimum à la fin des 2<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années scolaires (selon décompte actuel). Ces standards de base ne servent donc pas à des fins de sélection, mais à l'amélioration de l'évaluation des élèves. La définition et la vérification de ces standards vise à assurer la qualité du système éducatif (monitorage du système suisse d'éducation). Les gymnases ne devraient toutefois pas suivre ce processus en adoptant une attitude d'expectative. Par le biais d'HarmoS, les performances attendues seront à l'avenir décrites et formulées avec plus de précision.

<sup>97</sup>Franz Eberle: «Zum Fundament von Bildungsstandards an Schweizer Gymnasien» in Peter Labudde (Hrsg.): *Bildungsstandards am Gymnasium - Korsett oder Katalysator*. Berne, 2007. p. 38.

<sup>98</sup>Voir Eberle, *op. cit.*, qui montre une démarche possible pour la modélisation de standards de formation.

<sup>99</sup>Jürgen Oelkers, conférence donnée au Gymnasium Münchenstein le 19 mars 2008.

<sup>100</sup>Voir partie I de ce rapport.

« Les diplômés de fin d'études et par conséquent leur utilité s'y référeront, et face à cet état de fait, les gymnases ne pourront pas rester à l'écart... »<sup>101</sup>.

Le grand potentiel des gymnases suisses, en particulier aussi en comparaison internationale, fournit une bonne base pour définir une position spécifique dans le discours sur les standards et la défendre avec assurance. En effet, à cet égard les enseignants de gymnase possèdent non seulement des qualifications disciplinaires scientifiques et pédagogiques mais aussi des cultures disciplinaires très développées et peuvent de ce fait agir de leur propre initiative, en veillant cependant que les conditions cadres normatives (standards de processus) soient clarifiées par le biais d'un discours assumé conjointement par les écoles, l'administration scolaire et la sphère politique, et que les ressources nécessaires soient fournies. Les expériences locales, telles que les épreuves d'orientation menées dans le canton de Bâle-Campagne ou les standards de formation développés dans le canton d'Argovie, auxquels nous reviendrons plus loin, peuvent servir de références pour le développement du gymnase.

### **Craintes des professionnels de la pratique scolaire**

Les principaux doutes du corps enseignant des écoles moyennes sont bien plus de nature professionnelle que syndicale. La citation suivante fait bien ressortir les réserves émises par les professionnels de l'enseignement:

*« C'est une manœuvre de diversion pour ne pas devoir s'avouer que l'on ne sait pas comment aborder les vrais problèmes (ou que l'on ne veut pas s'en donner les moyens). En lieu et place de cela, on se donne bonne conscience. C'est un moyen de pression pour renforcer le manque de confiance et la déconsidération à l'égard de la profession enseignante, et pour générer plus de travail à salaire égal. En d'autres termes, il s'agit d'une mesure d'économie. C'est un outil de propagande en faveur de la validité générale du modèle économique néo-libéral. C'est un moyen pour pousser les écoles et leurs élèves à la concurrence et au stress, au lieu d'éveiller leur sens de la curiosité et leur originalité. C'est une mine d'or pour les instituts de recherche qui bénéficient de ressources enviées et qui n'ont absolument aucun intérêt à réduire l'impact des conclusions établies (...) »*<sup>102</sup>.

Bien que le développement concret des standards de formation pour la scolarité obligatoire ne soit pas encore achevé et qu'il n'ait pas encore été décidé si, et sous quelle forme, il faut définir des standards pour le degré gymnasial, ce thème suscite déjà un vif débat public. Conscients que l'instauration de modèles de compétences et de standards de formation ne sera pas sans influence sur le quotidien des écoles, les enseignantes et enseignants expriment, à raison, leurs points de vue dans le cadre du débat public. Ils portent l'attention notamment sur les dangers suivants: 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. Walter Herzog observe à ce propos:

*« (...) que ni sous l'angle notionnel, ni du point de vue théorique, il est clair ce qu'il faut entendre précisément par « standards de formation ». Par conséquent, ni l'apologie, ni la critique des standards convaincra si elle ne considère ce dont il s'agit concrètement (...). Des standards en soi, il ne faut escompter ni une amélioration, ni une diminution de la qualité de l'enseignement scolaire. De toute façon, c'est un mythe de croire qu'un système éducatif puisse être « piloté », à ses différents niveaux, par un quelconque instrument »*<sup>103</sup>.

<sup>101</sup> Jürgen Oelkers, conférence donnée au Gymnasium Münchenstein le 19 mars 2008.

<sup>102</sup> Paul Avanzi, porte-parole de la Conférence des directrices et directeurs de gymnases de Suisse Romande et du Tessin (CDGSRT) et directeur du gymnase de Chamblande (Pully). Colloque CPS-ISFPF « standards de formation – qu'en est-il du secondaire II », Morat, les 26 et 27 janvier 2006.

<sup>103</sup> Walter Herzog: «Pro und Kontra Bildungsstandards. Die Perspektive eines Skeptikers» in P. Labudde, *Bildungsstandards*, p. 62.

Une crainte est qu'avec l'introduction des standards de formation, la liberté pédagogique diminue tant par rapport aux contenus de l'enseignement que par rapport aux méthodes didactiques. La peur d'échanger l'individualité contre l'uniformité touche au cœur même et aux racines profondes de la liberté pédagogique des enseignants, laquelle est aussi une part essentielle de l'attractivité de la profession. La volonté d'une standardisation accrue est interprétée comme un manque de confiance à l'égard des pratiques enseignantes actuelles. On craint par ailleurs qu'un plus grand nombre de prescriptions ou de contraintes ne nuise à l'image de la profession d'enseignant. Trop de standardisation et une atteinte sérieuse à la liberté pédagogique correspondent, selon les voix critiques, à priver les enseignants d'une partie de leur responsabilité professionnelle. Les questions qu'il faut se poser sont de plusieurs ordres. Les standards sont-ils une aide ou une menace à l'accomplissement de la mission éducative du gymnase ? Se peut-il que ce qui est utile pour l'école obligatoire puisse finalement s'avérer nuisible pour le gymnase ? Quels standards faut-il définir pour la formation gymnasiale et pour quelles disciplines ? En guise de conclusion, on peut observer qu'« une standardisation de l'éducation [semble être] en contradiction avec la formation individuelle des jeunes gens, avec les pratiques pédagogiques et didactiques innovantes ou avec l'agir professionnel des enseignantes et enseignants (...) »<sup>104</sup>.

### **Une chance pour le développement du gymnase et de son enseignement**

Les défenseurs des standards argumentent que l'on peut formuler des normes de compétence pour toutes les disciplines de l'enseignement gymnasial et qu'ils constituent en ce sens une chance pour le développement du gymnase. La définition suivante peut servir de base de réflexion: « Les standards de formation sont axés sur les objectifs de la formation, que l'apprentissage scolaire doit poursuivre, et les transposent en des exigences concrètes. Les standards de formation précisent les objectifs sous la forme d'exigences de compétence et déterminent les compétences dont un ou une élève doit disposer à un moment précis de son parcours scolaire, si les objectifs essentiels de l'école entendent être réalisés »<sup>105</sup>.

Dans ce contexte, il faut notamment clarifier les questions suivantes: qui fixe les standards et selon quels critères ? Sur quel concept pédagogique et sur quelle définition de la formation se fondent les standards ? Comment veut-on gagner la confiance du corps enseignant ? Si l'on entend formuler des standards de formation utiles et efficaces, il faut au préalable, à l'échelle suisse, une décision de politique éducative concernant le développement du gymnase qui soit prise sur la base du discours normatif mené.<sup>106</sup>

---

<sup>104</sup>Katharina Maag Merki: «Bildungsstandards - Konzept und Begrifflichkeiten» in P. Labudde, *Bildungsstandards*, p. 17.

<sup>105</sup>Maag Merki, *op. cit.*, p. 19.

<sup>106</sup>Voir aussi: VSG, *Bildungsstandards für Maturitätsschulen*, Sieben Leitplanken des Zentralvorstands VSG, juin 2006.

## 1.2 Points de discussion

L'exemple du canton d'Argovie permet d'exposer brièvement comment l'on peut développer des modèles de compétences et des standards de formation pour le gymnase.

### **Description de niveaux de compétences et développement d'exemples d'activités ou de situations didactiques**

En 2003, la conférence des directeurs des écoles moyennes argoviennes a thématisé le mandat éducatif des écoles de maturité, tel qu'il est défini dans le RRM. Partant de l'hypothèse que sans une description concrète des contenus de la formation, les hautes écoles n'ont pas d'information fiable quant aux compétences des titulaires d'une maturité gymnasiale, la conférence des directeurs de gymnases a formulé une série de questions visant à élucider l'interrogation fondamentale sur ce qui définit l'aptitude aux études dans trois disciplines, à savoir l'allemand, l'anglais et les mathématiques.

*Que faut-il entendre par « aptitude aux études » dans ces trois disciplines ? Comment les élèves des gymnases argoviens acquièrent-ils la maturité requise pour entreprendre des études supérieures ? Comment les enseignantes et enseignants assurent-ils la transmission de cette aptitude aux études à leurs élèves ? Comment peut-on opérationnaliser cette mission centrale du gymnase avec des objectifs généraux contraignants ?*

Les descriptions de compétences et les standards de formation peuvent donc, telle est l'hypothèse de travail, constituer une référence objective pour la communication entre les gymnases et les hautes écoles, et contribuer ainsi à l'amélioration de la transition. De plus, les descriptions de compétences – indépendamment du fait qu'elles soient utilisées comme un instrument facultatif ou obligatoire – doivent assurer une certaine comparabilité des performances scolaires réalisées dans les différentes écoles de maturité argoviennes. Les standards de formation sont ici compris comme des standards de performance axés sur l'output et qui se réfèrent aux objectifs généraux de la formation gymnasiale, définis dans le RRM. Ils désignent en premier lieu les compétences que le gymnase doit transmettre à ses élèves, afin de pouvoir les rattacher aux contenus essentiels des études gymnasiales, et définissent en deuxième lieu les compétences que les gymnasiennes et gymnasiens possèdent lors de l'obtention de la maturité. Enfin, en troisième lieu, la description des compétences exigées est si concrète et précise que celles-ci peuvent être transposées en tâches et situations didactiques et évaluées à l'aide de procédés de test.

Par la suite, le Département de la formation, de la culture et du sport du canton d'Argovie (BKS) a mandaté la Haute école pédagogique du nord-ouest de la Suisse de formuler, en collaboration avec des enseignants, des niveaux de compétences dans les trois disciplines fondamentales que sont l'allemand, l'anglais et les mathématiques. En s'appuyant sur les modèles de compétences pour ces trois branches, qui permettent - telle est l'hypothèse - d'acquérir pour une grande part les savoirs et savoir-faire de base inhérents à l'aptitude aux études supérieures, il s'agissait ensuite de développer des standards de formation vérifiables. Afin de réaliser ce travail, il a fallu allouer aux personnes impliquées des ressources temporelles et financières suffisantes<sup>107</sup>.

### **Fonction des modèles de compétences au terme du gymnase**

Le but de ce travail est de fournir aux enseignantes et enseignants des gymnases argoviens un instrument praticable pour leur activité enseignante en allemand, en anglais

<sup>107</sup>Des efforts similaires s'esquissent aussi dans d'autres cantons.

et en mathématiques, auquel ils peuvent recourir sur une base facultative. Les modèles de compétences, complétés par des exemples de tâches ou de situations didactiques concrètes et leurs solutions, doivent servir d'instrument d'action permettant aux enseignants de procéder à une évaluation du niveau d'apprentissage individuel sur la base d'un référentiel objectif. Suite à un tel diagnostic, l'enseignante ou l'enseignant peut planifier l'appui pédagogique individuel à fournir. À la différence du projet Har-moS, où les standards de formation fixés au plan suisse pour la scolarité obligatoire sont contraignants, les modèles de compétences élaborés pour la formation gymnasiale argovienne n'ont pas de caractère obligatoire.

Les modèles de compétences pour les trois domaines d'études n'entendent pas concurrencer ou remplacer, mais bien compléter le répertoire actuel des instruments d'organisation des contenus de l'enseignement (tels que le plan d'études Gymnase Argovie et son plan d'études cadre cantonal ou les directives, au niveau disciplinaire et interdisciplinaire, pour les examens de maturité). Les descriptions de compétences ne peuvent en effet, selon l'avis des personnes impliquées dans le projet, saisir toujours qu'une partie d'une discipline d'enseignement. Une marge de liberté quant au contenu de l'enseignement dans les différentes disciplines doit être maintenue.

### **Usage des modèles de compétences et des exemples de situations didactiques**

Ces instruments d'action seront mis à la disposition du corps enseignant dès l'automne 2008. Bien que les modèles de compétences et les exemples d'activités ou de situations didactiques n'aient pas encore été utilisés, ni soumis à une évaluation, on peut néanmoins constater qu'il est possible de concrétiser, au niveau interscolaire, l'aptitude aux études supérieures dans le cadre d'un instrument centré sur la pratique. Selon le Département argovien de la formation, de la culture et du sport, la participation d'enseignants de gymnase à ce mandat était un élément déterminant, vu qu'il s'agissait d'élaborer ces instruments sur la base d'une large expérience professionnelle et de porter un jugement critique quant à leur mise en application et utilité. L'objectif du Département était que ce travail de développement devait, par le biais d'une recherche et d'une réflexion actives, conduire à une solution qui soit une aide pour les enseignantes et enseignants des écoles moyennes argoviennes dans l'accomplissement de leur mandat professionnel.

### **Démarche possible pour l'élaboration de standards de formation et de modèles de compétences**

En se fondant sur les expériences faites dans le cadre du projet argovien, les éléments suivants peuvent servir à l'élaboration de standards de formation et de modèles de compétences:

- Les compétences sont décrites de manière si concrète et précise qu'elles peuvent être transposées dans des activités et situations didactiques et évaluées à l'aide de tests.
- Les standards de formation se fondent sur les objectifs généraux de l'éducation définis par le plan cadre afférent au RRM et fixent les compétences que les élèves doivent avoir acquises jusqu'à un degré précis de la scolarité et en rapport avec des contenus disciplinaires essentiels.
- Les standards de formation circonscrivent les domaines clés d'une discipline et décrivent les résultats d'apprentissage attendus; ils sont axés sur l'output.

- Les standards de formation formulent des qualifications de base, tant pour les différentes disciplines qu'au niveau interdisciplinaire, qui sont d'importance pour la formation scolaire ou professionnelle subséquente; ils permettent un apprentissage continu et permanent.

Le développement de standards de formation doit s'orienter d'après des critères de qualité, tels qu'ils ont été définis par Klieme par exemple<sup>108</sup>.

Dans le contexte gymnasial, les conditions pour le processus de mise en œuvre sont bonnes, parce que le corps enseignant dispose à un degré élevé des compétences disciplinaires requises et parce que le profil du gymnase devrait à l'avenir aussi être fortement déterminé par l'enseignement disciplinaire. Une assise aussi solide permet d'une part la conception de méthodes d'assurance qualité en partie novatrices (p. ex. des examens communs) et leur mise à l'essai dans la pratique, et d'autre part, le développement de critères plus précis pour l'évaluation des performances. Ces initiatives permettent ainsi d'atteindre au plan scolaire interne et au-delà, des degrés plus élevés d'obligation et de transparence<sup>109</sup>.

### **Des directives cadres communes aux fins d'une uniformisation modérée des examens de maturité : une alternative aux standards de formation ?**

En été 2008, les écoles cantonales argoviennes ont organisé les premiers examens de maturité sur la base de directives d'harmonisation modérée (des directives cantonales uniformes quant aux différentes disciplines et quant aux compétences transversales)<sup>110</sup>. Au vu de la qualité individuelle fondamentalement élevée des examens de maturité, cette mesure doit permettre une meilleure comparabilité des résultats dans le sens d'une attestation de qualité harmonisée à l'échelon des différents établissements scolaires, ce qui du point de vue de l'équité pour les apprenants, en termes d'examens et de performances, est une initiative à saluer. L'instauration de l'examen de maturité commun dans le canton d'Argovie permet à l'avenir d'attester officiellement un niveau de connaissances, de facultés et d'aptitudes, qui est en mesure de résister à la comparaison cantonale. Les examens de maturité harmonisés, grâce à une procédure et des lignes directrices d'examen uniformes dans l'ensemble du canton, entendent enlever tout fondement au discours selon lequel certains gymnases sont plus exigeants que d'autres, et fournir à chaque gymnase et à chaque enseignant des critères plus clairs quant au niveau de performance. Dans le sens de l'équité, les épreuves communes (écrites) de maturité, au sein de chaque établissement, doivent également permettre de réfuter tout reproche quant à la trop grande variance entre les examens conçus par différents enseignants, que ce soit au niveau scolaire interne ou en comparaison interscolaire.

Grâce à l'harmonisation de l'examen de maturité, les enseignantes et enseignants conviennent, sur un mode coopératif, des objectifs visés et se focalisent ainsi, à travers une vérification de normes de compétences établie et assumée ensemble, sur la garantie d'une qualité élevée du processus d'enseignement et d'apprentissage dans les gymnases argoviens. Dans le cadre de ce processus, qui était et est une entreprise exigeante, les enseignantes et enseignants ont développé ensemble les fondements

<sup>108</sup>Voir Eckhard Klieme et al., *Le développement de standards nationaux de formation – une expertise*, Bonn, 2004.

<sup>109</sup>Il existe des initiatives similaires, où depuis quelques années déjà on organise des épreuves communes d'examen de maturité (cantons de Bâle-Campagne, de Lucerne, de Soleure entre autres). Il faut mentionner également les épreuves communes d'orientation réalisées dans le canton de Bâle-Campagne. Depuis 2003, on conçoit en effet des tests comparatifs qui vérifient si les objectifs fixés par le plan d'études sont atteints. Les responsables de ce projet précisent que ces tests d'orientation permettent de tirer certaines conclusions quant aux compétences des élèves, mais que la formation gymnasiale recouvre bien plus que des savoirs et savoir-faire vérifiables. (voir *Gymnasium Helveticum*, No. 5/08).

<sup>110</sup>Le projet est suivi scientifiquement par le Professeur Franz Baeriswyl, Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe II, Université de Fribourg.

des évaluations des acquis scolaires et défini des critères interscolaires garantissant une procédure d'examen équitable. La standardisation des procédures d'examen vise non seulement à évaluer les compétences et performances individuelles des gymnasiennes et gymnasiens, mais aussi à assurer la qualité du travail accompli dans les écoles de maturité du canton d'Argovie. Les constats qui en découlent peuvent fournir aux écoles des indications supplémentaires quant à l'évaluation du travail pédagogique réalisé, quant à son développement ciblé, voire à son amélioration. Cette standardisation permet en outre une comparaison entre les différents établissements scolaires, laquelle offre au corps enseignant la possibilité de faire un bilan de la situation, de déceler les points forts personnels ou les éventuels déficits. Enfin, les résultats des examens et leur évaluation doivent fournir, tant au corps enseignant qu'à ses élèves, des informations sur les éventuelles modifications des processus d'enseignement et d'apprentissage. Après l'évaluation de l'examen de maturité proprement dit, on pourra dire définitivement, si et dans quelle mesure ce processus d'harmonisation exigeant est un succès, dans cette première phase de réalisation.

Il est d'ores et déjà clair que le projet d'examens harmonisés n'est pas achevé avec la volée de maturité 2008, mais exige, par souci de reconnaissance du travail réalisé par les directions d'écoles et le personnel enseignant, une consolidation à longue portée et sur le plan discursif. Les directives cantonales déjà élaborées font dès lors l'objet d'un véritable programme de développement scolaire, dont les normes et standards doivent régulièrement être soumis à un jugement et à une réflexion critiques. Des premières expériences montrent que l'investissement de temps nécessaire à ce processus de réflexion est plus que compensé par le gain en enseignements que l'on en tire et les conséquences qui en découlent pour les étapes suivantes. En effet, les élèves peuvent comparer plus aisément leurs performances à l'aide des critères d'évaluation externes. Les exigences des différents membres du corps enseignant deviennent plus transparentes pour d'autres collègues, pour les parents, les autorités de surveillance scolaire ainsi que par rapport à la transition du gymnase vers une haute école. Cette réforme peut ainsi contribuer « à saisir d'une manière plus claire et différenciée l'objectif de la formation gymnasiale et de l'éducation, respectivement à fixer de manière plus contraignante l'atteinte des objectifs et à rendre ces derniers plus transparents tant au plan interne qu'externe. Il s'agit là du prix adéquat et légitime à payer si l'on veut maintenir la maturité gymnasiale comme voie d'accès aux études supérieures, alors que le choix des voies conduisant à ces objectifs demeure ouvert »<sup>111</sup>.

## Conclusion

L'introduction de standards de formation ne vise pas seulement à assurer la qualité d'un système d'éducation et son pilotage par l'output, mais répond aussi à des exigences étayées sur le plan sociopolitique, telles que celle de l'égalité des chances ou de l'équité au sens le plus large.

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.

Les tenants des standards mettent en avant que ceux-ci peuvent être formulés pour toutes les disciplines de l'enseignement gymnasial et offrent ainsi aux écoles de matu-

<sup>111</sup> Martin Burkard: « Die gymnasialen Bildungsziele bedürfen einer Konkretisierung », in *AMV aktuell – Sonderheft Lehrerfreiheit*. Zeitschrift des Aargauer Mittelschullehrerinnen und -lehrervereins. Aarau 2008, p. 30.

rité d'autres perspectives de développement. Les gymnases possèdent de bonnes conditions de départ: ils disposent de cultures disciplinaires développées et peuvent agir de leur propre initiative en ce qui concerne l'élaboration de standards. Des expériences locales, comme les épreuves communes d'orientation organisées dans le canton de Bâle-Campagne ou les standards de formation développés dans le canton d'Argovie, peuvent servir de références pour l'évolution du gymnase.

L'élaboration d'épreuves de maturité communes, grâce à une collaboration entre enseignants et avec le concours d'experts, représente pour le gymnase une démarche alternative pour développer des standards de formation qui satisfont dans une mesure très élevée à la comparabilité des exigences attendues. À cet égard, il incomberait aux cantons de définir des directives cadres pour ces examens, dans le sens de normes de procédure ou de processus. Il faudrait en outre aspirer à une harmonisation intercantonale. Comparée au développement de standards de formation, cette démarche, qui en s'appuyant sur les objectifs des études gymnasiales définis dans le RRM fixe au bout du compte aussi des normes, est une entreprise bien moins coûteuse et qui devrait susciter l'adhésion des personnes concernées. Certaines expériences concrètes corroborent aussi la validité de cette démarche.

## 2. Les résultats d'EVAMAR II

La révision, en 1968, de l'ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (ORM) a certes élargi à cinq les types de maturité reconnus, en ajoutant aux types A (langues anciennes), B (latin) et C (mathématiques et sciences expérimentales) le type D (langues modernes) et le type E (sciences économiques). Mais cette révision ne satisfaisait pas à des idées de réforme plus poussées. Ce n'est qu'en 1995 que les cantons (CDIP) et la Confédération ont convenu d'une révision générale de l'ORM dans le but de mieux tenir compte des divers centres d'intérêt des jeunes et de leur responsabilité individuelle et d'encourager plus fortement l'acquisition de compétences transversales en vue des études supérieures subséquentes. Le nouveau règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) a réuni sous l'article 5 les principaux objectifs de la formation gymnasiale. Il prescrit en outre plus que sept disciplines fondamentales obligatoires, le choix d'une option spécifique et d'une option complémentaire ainsi que la réalisation d'un travail de maturité, éléments qui ont considérablement élargi le choix des élèves quant au profil de formation et qui, selon des voix critiques, permettent aussi d'obtenir la maturité par des « voies détournées ».

Le nouveau RRM de 1995 a été transposé dans la réalité de diverses manières, loué en raison de ses atouts incontestables, mais aussi vivement critiqué notamment en raison de la dévalorisation des branches de sciences expérimentales, réunies en un seul groupe de disciplines. C'est pourquoi la CDIP a décidé, peu après le tournant du millénaire, de procéder jusqu'en 2008, à une évaluation à l'échelon national et en deux phases de la réforme de la maturité (EVAMAR I et EVAMAR II) et d'analyser, dans toutes les régions linguistiques, si la nouvelle formation gymnasiale définie par le RRM correspondait mieux aux intérêts personnels des élèves grâce à l'éventail plus grand des disciplines à option et si elle répondait mieux qu'auparavant aux exigences des hautes écoles universitaires, au début des études. La première phase du projet, EVAMAR I, avait également pour but d'évaluer la transposition des objectifs pédagogiques transversaux et l'accomplissement des mesures de réforme par les différents gymnases. Les résultats d'EVAMAR I ont été publiés en 2004.<sup>112</sup> Ils ne se fondent pas sur des évaluations de performances, mais sur des questionnaires par écrit, et reflètent

<sup>112</sup>Ramseier E. et al., *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung*. Rapport final (Evaluation de la réforme de la maturité 1995 (EVAMAR): Nouvel éventail des disciplines – objectifs pédagogiques transversaux – organisation et développement des établissements), Berne (CDIP) 2004.

une appréciation largement positive de la réforme de la maturité.

En été 2005, la Confédération et les cantons (CDIP) ont décidé de lancer la seconde phase du projet (EVAMAR II). Le but principal était cette fois de saisir et d'évaluer objectivement le niveau de formation des élèves à la fin du gymnase. Les enquêtes liées à des tests sont des sous-projets s'inscrivant dans un concept d'évaluation très large et ont été définis après une discussion de leurs aspects scientifique et pragmatique. La direction du projet EVAMAR II a été confiée au Professeur Dr. Franz Eberle de l'*Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik* (IGB) de l'Université de Zurich. En dehors de nombreux collaborateurs scientifiques de l'IGB, certaines tâches ont aussi été assumées par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel (IRDP) et au Tessin, par l'*Ufficio studi e ricerca* de Bellinzone (USR). Le développement des tests a également impliqué la participation du Professeur Dr. Urs Moser et d'une équipe de l'*Institut für Bildungsevaluation* de Zurich (IBE) et pour le test mesurant les compétences transversales celle du Prof. Klaus-Dieter Hänsgen du *Zentrum für Testentwicklung und Diagnostik* de Fribourg (ZTD). La conception et la réalisation du sous-projet « analyse des travaux de maturité » ont été confiées à une équipe de la Haute école pédagogique du nord-ouest de la Suisse. Au cours du projet, on a fait appel, pour certaines tâches précises, au concours temporaire d'un grand nombre d'autres scientifiques.

Bien que les résultats d'EVAMAR II ne soient disponibles qu'au plus tôt en automne 2008, la CDIP et la Confédération ont décidé, en 2007 déjà, de revenir sur ou de modifier quelques-uns des points les plus vivement critiqués de la réforme de la maturité (notamment les sciences expérimentales et la création de groupes de disciplines), sans prétendre pour autant résoudre ainsi tous les problèmes. Le groupe de travail, chargé de cette révision partielle, a formulé en 2006 les recommandations suivantes:

*Les dispositions du RRM concernant la durée de la formation gymnasiale, ses objectifs et la maturité bilingue doivent être réexaminées dans le cadre d'une réforme fondamentale/d'une révision totale du RRM. Il faut également étudier la question de la nécessité de réformer le plan d'études cadre pour les écoles de maturité (PEC 1994) ainsi que celle de l'introduction de standards de formation<sup>113</sup>.*

En complément au groupe de pilotage instauré par la CDIP et la Confédération, la PGYM a suivi, avec un groupe de travail, cette seconde phase de l'évaluation et a soutenu le directeur du projet dans l'accomplissement de sa tâche difficile. Un rapport sommaire interne sur EVAMAR II est disponible depuis août 2008. Les conclusions de ce rapport ont été traitées par le groupe de travail dans le cadre de plusieurs séances et lors d'une réunion informelle de deux jours, avant d'être soumises à discussion lors de deux lectures organisées par la PGYM en septembre dernier et intégrées finalement dans le présent rapport.

Les limites fixées au projet EVAMAR sont étroites, notamment pour des raisons financières. En effet, l'évaluation n'a pas permis d'analyser des composantes essentielles de la formation de culture générale approfondie et parmi le large éventail des branches d'enseignement, il a fallu procéder à un choix de trois disciplines, en l'occurrence la langue première, les mathématiques et la biologie. Les gymnases de Bâle-Campagne n'ont pas été inclus dans l'évaluation (en raison des examens de maturité en automne). Dans le canton de Genève, la plupart des écoles ont refusé de communiquer les informations nécessaires pour déterminer les caractéristiques de la population des gymnasiennes et gymnasiens, et l'on a renoncé à une participation obligatoire.

<sup>113</sup> Groupe de travail chargé de la révision partielle du RRM, rapport à l'intention du Département fédéral de l'intérieur (DFI) et de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) concernant la révision partielle de l'ordonnance du Conseil fédéral/règlement CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) des 16 janvier/15 février 1995, Berne, 26 septembre 2006.

L'échantillonnage représentatif a inclus 260 classes avec 5'096 élèves (sur un total de 747 classes et 14'593 apprenants). Parmi celles-ci, 215 classes et 3'904 candidates et candidats à la maturité ont finalement participé à l'évaluation. Au Tessin cependant, seules 10 classes sur 35 et 131 élèves sur 654 y ont participé, de sorte que les résultats du Tessin n'ont pas pu être pris en compte dans l'évaluation réalisée dans le cadre de ce sous-projet. Néanmoins, le taux de retour, sans le Tessin, a atteint la proportion réjouissante de 91% pour les classes et de 85% pour les personnes impliquées<sup>114</sup>. Le test supplémentaire, destiné à mesurer les compétences transversales, un peu à l'instar du test d'aptitudes aux études de médecine en raison du numerus clausus, n'a été organisé qu'en Suisse alémanique<sup>115</sup>.

En dépit de ces restrictions, auxquelles nous reviendrons plus loin, EVAMAR II a fourni dans l'ensemble des résultats frappants et tout à fait pertinents, qu'il faudrait cependant pour partie compléter ou approfondir par des enquêtes supplémentaires.

## 2.1 Synthèse des résultats du point de vue du directeur du projet EVAMAR II<sup>116</sup>

Les résultats d'EVAMAR II se fondent, comme nous l'avons dit, sur des tests et des sondages par questionnaire effectués sur la base d'un échantillon de près de 3'800 bacheliers et bacheliers de Suisse alémanique et de Suisse romande, ainsi que sur l'analyse d'examens écrits de maturité dans les trois régions linguistiques suisses. Les bases des travaux réalisés étaient: « L'analyse, au niveau des 16 branches universitaires les plus importantes (du point de vue du nombre d'étudiants), du matériel d'enseignement et d'apprentissage utilisé au premier semestre, celle des premiers examens intermédiaires et l'enquête menée auprès des professeurs et chargés de cours dans les disciplines examinées, sans oublier la prise en compte des théories et recherches actuelles portant sur l'évaluation des compétences cognitives et sur la prévision du succès aux études »<sup>117</sup>. Voici un résumé des résultats, fondés sur des analyses statistiques détaillées :

1. Les résultats du test mesurant les compétences cognitives transversales ne sont que légèrement inférieurs à ceux du test d'aptitudes aux études de médecine, organisé chaque année en Suisse. Cela atteste la grande volonté de la population scolaire impliquée d'obtenir les meilleurs résultats possibles aux différents tests d'EVAMAR.
2. Environ la moitié des items de test proposés ont été résolus correctement, les résultats obtenus en langue première étant toutefois légèrement meilleurs que ceux atteints en mathématiques et en biologie.
3. En biologie, les résultats des bacheliers et bacheliers pour lesquels l'enseignement en biologie s'est arrêté six mois, voire une année avant la maturité, sont nettement inférieurs (effet d'oubli). On peut en conclure qu'une fin aussi tardive que possible de l'enseignement dans une discipline et qu'un début rapide des études supérieures subséquentes sont un avantage.
4. Concernant les résultats aux tests, on note de grandes différences entre les classes et entre les individus – les écarts sont plus importants qu'au niveau des notes de maturité effectivement obtenues. Ces dernières incluent toutefois aussi les notes des examens oraux et celles de la dernière année de gymnase.

<sup>114</sup>Ce chiffre plus bas est dû aux absences lors des jours prévus pour l'évaluation.

<sup>115</sup>Les universités romandes n'appliquent pas de numerus clausus pour les études de médecine.

<sup>116</sup>Franz Eberle et al., *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR)*, phase II, Rapport sommaire à l'intention de la CDIP et du SER, Zurich, 25 août 2008, p. 26 sqq.

<sup>117</sup>*Ibid.*, p. 26.

5. Une proportion considérable des bacheliers et bacheliers impliqués accusaient des compétences insuffisantes dans au moins une des disciplines d'études évaluées. Le système de compensation des notes insuffisantes, tel qu'il est défini pour l'obtention du certificat de maturité, permet également la réussite des examens de maturité à des candidates et candidats qui ne possèdent pas dans toutes les disciplines de compétences suffisantes pour entreprendre des études universitaires.
6. Les élèves ayant suivi une formation d'au moins quatre ans dans un gymnase parviennent à de meilleurs résultats que ceux qui ont accompli la première année des quatre dans un autre établissement. Cet écart apparaît le plus nettement dans le cadre du test en mathématiques<sup>118</sup>.
7. Pratiquement dans les trois disciplines évaluées, les élèves des filières gymnasiales longues (« Langzeitgymnasien ») obtiennent des scores légèrement supérieurs par rapport à ceux ayant suivi une filière gymnasiale courte (« Kurzzeitgymnasien »), ce particulièrement clairement en biologie.
8. On note en partie des écarts considérables selon les différentes options spécifiques choisies. Pour des raisons propres au système adopté, le groupe d'apprenants ayant comme option spécifique « physique et mathématiques appliquées » a obtenu les meilleurs résultats en mathématiques et celui de l'option spécifique « biologie et chimie » les meilleurs résultats en biologie. En revanche, il est déjà plus surprenant de constater que le groupe à option spécifique « langues anciennes » est le meilleur au test en langue première alors que le groupe à option spécifique « langues modernes » se situe au milieu du classement. Globalement, c'est-à-dire pour l'ensemble des trois disciplines, ce sont les bacheliers et bacheliers avec l'option spécifique « langues anciennes » qui occupent la tête du classement, tandis qu'en particulier ceux ayant choisi les nouvelles options spécifiques « musique » et « arts visuels » et ceux ayant opté pour « philosophie, pédagogie, psychologie (PPP) » se situent plutôt dans les derniers rangs. Ces différences sont toutefois bien moins marquées si l'on considère les notes de maturité effectivement obtenues. Cependant, là aussi, il est frappant de constater que dans la catégorie « PPP », plus de 50% des notes obtenues en mathématiques sont insuffisantes et pour les options spécifiques « langues modernes », « arts visuels » et « musique », cette insuffisance en mathématiques concerne encore environ 50% des élèves.
9. Concernant le test de compétences transversales, c'est de loin le groupe à option spécifique « physique et mathématiques appliquées » qui a obtenu les meilleurs résultats, tandis que les groupes « PPP », « arts visuels » et pour partie le groupe à option spécifique « musique » se sont placés aux derniers rangs du classement.
10. Les différences selon le sexe confirment d'autres résultats d'enquêtes. Les bacheliers tendent à être meilleures en langue première, les garçons en revanche sont clairement plus performants en mathématiques et au test d'aptitudes transversales, orienté sur les sciences expérimentales.
11. La comparaison entre les cantons (rassemblés pour partie en plusieurs groupes) fait ressortir des écarts moyens voire importants, ce en faveur des cantons qui ont un faible taux de maturités et au détriment de ceux où le taux de maturités est élevé. Ces divergences sont moins prononcées pour les notes de maturité effectivement obtenues. Il se pose néanmoins la question de l'égalité des chances quant à l'obtention de l'accès sans examen aux hautes écoles universitaires.
12. Les notes figurant sur les certificats de maturité ne correspondent qu'en partie

---

<sup>118</sup>Ce constat est étayé par le fait que les strates avec des gymnases en trois ans - «Romandie I» (Berne partie francophone, Jura, Neuchâtel, Vaud) et «Berne» ont atteint des résultats aux tests inférieurs à la moyenne.

aux résultats obtenus aux tests. Cela s'explique par le fait que les tests ont mesuré, pour partie, d'autres compétences que celles évaluées par les examens de maturité – évaluation procédant en outre à des ajustements en fonction du niveau de performance d'une classe (orientation à la norme sociale) et offrant des possibilités de compensation grâce aux examens oraux et aux notes de l'année. Mais dans l'ensemble, les enseignantes et enseignants se fondent néanmoins pour une grande part sur des « standards de qualité objectifs ».

13. Les épreuves écrites de maturité sont souvent exigeantes. Elles incluent des compétences cognitives et couvrent des domaines qui importent pour l'aptitude aux études universitaires. Cependant, certains examens de maturité ne correspondent pas à cette volonté. Dans l'ensemble, les exercices et problèmes posés sont assez hétérogènes.
14. La qualité du travail de maturité est jugée satisfaisante du point de vue de la méthodologie scientifique<sup>119</sup>. Dans l'optique de l'aptitude aux études universitaires, il s'agit là d'une forme d'apprentissage et d'évaluation utile et fructueuse. Cependant, l'évaluation de ces travaux s'avère plus sévère que celle faite par les enseignantes et enseignants. La qualité du contenu de ces travaux est en corrélation avec leur qualité formelle et linguistique. L'imposition de thèmes cadres s'avère positive et le contact interpersonnel entre enseignants et apprenants est un facteur clé de la réalisation d'un bon travail. Il apparaît par ailleurs que les travaux effectués en groupes sont en général meilleurs au niveau de leur contenu et de la langue que les travaux individuels. En outre, ceux de la Suisse romande sont d'une meilleure qualité que ceux de la Suisse alémanique, ce qui est imputé à des facteurs institutionnels et à une culture d'évaluation différente selon la région linguistique. Le travail de maturité représente une étape finale unique sur la voie conduisant à la « maturité universitaire ». Pour cette raison, un grand nombre d'étudiants débutants obtiennent de moins bons résultats à leurs premiers travaux universitaires qu'au travail de maturité.

## 2.2 Résumé des conclusions et recommandations du directeur du projet EVAMAR II<sup>120</sup>

1. Les résultats obtenus par les bacheliers et bacheliers sont tout à fait normaux dans le cadre de ce type de tests. En moyenne, la moitié des items de test ont été résolus correctement. Ce qui signifie que le niveau de formation est satisfaisant. Cependant, une partie des élèves quittent le gymnase sans posséder des compétences suffisantes dans tous les domaines d'enseignement. En dépit d'un bon niveau de formation, des améliorations sont donc envisageables, mais l'obligation d'agir n'est pas pour autant donnée.
2. Néanmoins une proportion importante des candidates et candidats à la maturité disposent dans une mesure insuffisante, au niveau des trois disciplines examinées, des compétences prérequis pour l'ensemble des filières d'études universitaires. Ce bilan ne serait probablement pas différent si l'on incluait d'autres disciplines dans l'évaluation par des tests. Le système de compensation de notes insuffisantes lors de l'examen de maturité explique, pour une partie des étudiants débutants, les lacunes en langue première et en mathématiques, ainsi que le taux d'échecs, partiellement important, aux premiers examens universitaires.

<sup>119</sup> Voir surtout: Christina Huber et al., *Wissenschaftspropädeutik und Projektkompetenz im Gymnasium: Die Qualität von Maturaarbeiten in der Schweiz* (sous-projet D2 d'EVAMAR II, FHNW 2008 – Conclusion p. 103 sqq.).

<sup>120</sup> Eberle, *op. cit.*, p. 30 sqq. La numérotation correspond à celle du texte du rapport abrégé de Franz Eberle à l'intention de la CDIP et du DFI.

Une aptitude aux études sans aucune lacune est une fiction, ce qui n'est pas pour autant tragique, car dans la plupart des cas, le choix des études se fait selon les compétences et les intérêts personnels. Par conséquent, le certificat de maturité gymnasiale doit continuer à attester l'aptitude générale aux études et donc l'admission sans examen à toutes les hautes écoles. Dans la perspective d'une révision du RRM, il faut examiner si, pour les compétences de base qui sont importantes pour un grand nombre de domaines d'études supérieures, il ne faudrait pas fixer pour tous des critères de réussite de l'examen de maturité sans la possibilité de compensation des résultats insuffisants – ce de préférence pour les disciplines langue première, anglais et mathématiques. Cette mesure ne s'appliquerait toutefois pas à toute l'étendue des curricula de chaque discipline, mais seulement aux compétences générales requises au niveau des hautes écoles; autrement dit, il s'agirait de déterminer des compétences standard. Cette initiative soutiendrait en outre l'exigence que le certificat de maturité atteste l'aptitude aux études universitaires.

3. Les résultats de l'enquête supplémentaire révèlent que la capacité à apprendre et à travailler de manière autonome est encore lacunaire et doit être encouragée systématiquement au cours de la formation gymnasiale. Les titulaires d'une maturité seraient ainsi aussi en mesure de combler eux-mêmes leurs lacunes individuelles lors du début des études supérieures. Les déficits de compétences en langue première pourraient être amoindris en encourageant l'utilisation correcte de la langue première dans toutes les branches d'études.
4. Le développement du processus d'apprentissage et de travail autonomes ne doit pas se faire au détriment des contenus disciplinaires, ni à celui du large éventail de branches gymnasiales. Il faut de ce fait une concentration plus grande encore sur les éléments essentiels de chaque discipline et une meilleure concertation avec les hautes écoles universitaires quant aux compétences attendues au début des études.
5. L'« aptitude aux études sans aucune lacune », bien qu'un objectif utopique, pourrait néanmoins être favorisée grâce à une offre, à l'université, de « cours de compensation » liés aux différents domaines d'études.
6. L'attribution des notes de maturité révèle des différences en partie considérables entre les classes (et établissements ?) et aussi des anomalies. En général, les enseignants se réfèrent dans une mesure suffisante à des critères de qualité généraux, mais ils procèdent aussi à des ajustements en fonction du niveau de performance d'une classe. Comme cela réduit la valeur significative des notes de maturité, il faudrait assurer une orientation plus forte d'après des standards communs. Il est toutefois déconseillé d'instaurer dans ce but des examens de maturité centralisés.
7. Selon les résultats actuels, les bacheliers et bachelières ayant suivi une formation gymnasiale de trois ans seulement sont défavorisés. Il faudrait donc modifier le passage correspondant dans le RRM.
8. Les écarts de performance des élèves selon les différentes options spécifiques sont en partie considérables. Il faut en déterminer les causes grâce à des études longitudinales. Il faut en outre examiner, pour une partie des candidates et candidats à la maturité, les mesures possibles pour améliorer les résultats de la formation quant à certaines composantes essentielles aux études universitaires, dans les domaines des mathématiques et de la langue première. Cela s'applique en particulier aux élèves qui ont choisi l'une des nouvelles options spécifiques introduites par le RRM de 1995 (PPP, musique, arts visuels).
9. La corrélation entre les taux de maturités élevés et les performances plutôt faibles en termes de tests et de notes s'est vue corroborer. Cette inégalité des chances doit faire l'objet d'une discussion au plan politique.

10. Les différences de performances scolaires entre les sexes existent depuis longtemps. Il faut poursuivre les efforts visant à améliorer les prestations des bacheliers en mathématiques et en sciences expérimentales. Il faudrait également analyser les disparités éventuelles dans d'autres disciplines d'enseignement.<sup>121</sup>
11. Le travail de maturité doit être maintenu et être développé modérément dans le sens des facteurs de réussite mis en évidence par les enquêtes d'EVAMAR II.

## 2.3 Points de discussion et appréciation par la PGYM

### Limites

La conception et la réalisation du projet d'évaluation EVAMAR II sont le fruit d'une prestation scientifique extraordinaire et d'un engagement non moins grand de toutes les personnes impliquées. Ce n'est que sur cette base qu'EVAMAR II a pu fournir des résultats clairs et pertinents. Il existe néanmoins des limites à ce que cette évaluation a pu saisir. Le directeur du projet a d'ailleurs lui-même clairement précisé ces limites. De ce fait, les commentaires ci-après ne doivent en aucun cas être interprétés comme une critique, car ils ne font que mettre en lumière les frontières de ce qui pouvait être atteint par la seconde phase de l'évaluation de la maturité.

Comme nous l'avons déjà dit, seules trois disciplines ont pu être prises en considération pour l'évaluation, dont deux sont toutefois particulièrement importantes du point de vue des compétences de base que doivent posséder des étudiants débutants (à savoir la langue première et les mathématiques). Il est regrettable que l'anglais n'ait pas pu faire partie de l'évaluation. On peut également supposer qu'une autre combinaison de branches (langue première, mathématiques et une troisième discipline telle que l'anglais ou l'histoire par exemple) aurait pu déboucher sur d'autres résultats – au niveau de la troisième branche examinée et des différentes catégories d'élèves en termes d'option spécifique – que ceux obtenus en l'occurrence en biologie. Ce choix de discipline ne dévalorise pas pour autant les enseignements fondamentaux à tirer quant à la durée de la formation gymnasiale et quant aux divergences de résultats selon les différentes options spécifiques. Cette validité est aussi donnée, même si dans les cantons du Tessin et de Genève, la saisie des données nécessaires à l'évaluation n'a pas pu se faire pour tous les sous-projets de la façon souhaitée. De notre point de vue, il est à regretter que le test supplémentaire mesurant les compétences transversales n'a pu, pour des motifs compréhensibles, être réalisé qu'en Suisse alémanique.

Les résultats aux tests donnent des informations sur les performances de l'ensemble du système gymnasial, ce sur la base de sept groupes de cantons (en partie six) et des résultats anonymisés atteints par les classes et les élèves individuels. Ils font apparaître des différences évidentes entre ceux se situant dans le tiers supérieur du classement et ceux se situant dans le tiers inférieur. La conception des tests et de leur évaluation ne permet pas aux cantons d'analyser séparément leurs résultats, ni de les mettre en comparaison avec ceux des autres cantons. Les cantons plus grands n'ont également pas la possibilité de découvrir les performances réalisées par leurs différents gymnases. En outre, il n'a été procédé à aucun classement des gymnases suisses, ni à une conclusion établissant qu'un gymnase se situe dans le tiers supérieur, moyen ou inférieur des résultats aux tests, car cela ne faisait pas partie des objectifs de l'évaluation.

La limitation des tests à trois disciplines et la réalisation dans une partie de Suisse seulement du test mesurant les compétences transversales ont pour effet que l'évaluation ne peut fournir des renseignements que pour certaines parties de ce qui constitue le

---

<sup>121</sup> Il faut approfondir grâce à des analyses supplémentaires les raisons de ces différences, en étudiant plus particulièrement la répartition des sexes entre les gymnases et les écoles de maturité professionnelle.

profil d'exigences à l'égard d'une bachelière ou d'un bachelier. Selon l'article 5 du RRM, les gymnases forment des élèves qui, grâce à leurs savoirs et savoir-faire, leur culture générale approfondie et grâce à leurs compétences transversales, possèdent l'aptitude requise pour entreprendre des études supérieures. Grâce à cette formation, ils sont ensuite capables d'assumer des responsabilités et des tâches exigeantes au sein de la société. Les gymnases poursuivent cet objectif global de diverses manières et il est tout à fait possible que pour certains établissements, les bachelières et bacheliers ayant obtenu des résultats moyens aux tests réalisés dans le cadre d'EVAMAR II, auraient atteint de meilleures performances si cet objectif plus général des études gymnasiales avait été pris en compte. Une appréciation incluant cette finalité supérieure de la formation gymnasiale exigerait cependant de mener d'autres évaluations encore, avant tout de nature longitudinale et s'étendant jusqu'à un moment avancé du cursus universitaire, voire jusqu'à la vie professionnelle active. Le directeur du projet EVAMAR II a signalé lui-même que les savoirs et savoir-faire qui ne sont pas considérés comme prérequis par l'université et certains aspects des compétences transversales n'ont pas été analysés dans le cadre du projet. Il a souligné par ailleurs qu'il considère toujours comme justifié le double objectif de la formation gymnasiale, à savoir l'aptitude aux études universitaires et la culture générale approfondie<sup>122</sup>.

*Les résultats d'EVAMAR II ne permettent de tirer des conclusions que sur certains aspects partiels de l'aptitude aux études universitaires. L'objectif « compétence à résoudre des tâches complexes » n'a de plus pas été analysé directement. Ces restrictions doivent être prises en considération lors de l'interprétation des résultats et lors de la définition, sur cette base, de mesures pour le développement futur du gymnase<sup>123</sup>.*

Il importe également de souligner qu'EVAMAR II représente indubitablement une excellente analyse de l'état réel d'une partie de la jonction gymnase–université, mais qu'elle n'en définit pas les conditions idéales. Celles-ci devraient être formulées avant tout dans l'optique d'une éventuelle discussion sur des standards de formation.

*La détermination des conditions idéales requerrait des processus de concordance supplémentaires, si possible largement étayés, entre les institutions à l'interface de la formation gymnasiale et des études supérieures, et qui pourraient seulement ensuite déboucher sur des standards de formation portés en commun par les universités et les gymnases (...). La fixation de ces standards impliquerait en outre une discussion sur tout l'éventail des objectifs de la formation gymnasiale, tels que définis à l'article 5 du RRM de 1995. Les résultats d'EVAMAR II ne pourraient donc que partiellement servir de base aux éventuels travaux visant au développement de standards de formation<sup>124</sup>.*

<sup>122</sup>Voir Franz Eberle, « Ist das Bildungsziel des MAR noch zeitgemäss? », exposé tenu lors de la 40<sup>e</sup> assemblée annuelle de l'AMV (Aargauer Mittelschullehrerinnen- und Mittelschullehrerverein), 27 mars 2008, publié dans *AMV-aktuell* 08/2, p. 19 sqq.

<sup>123</sup>Franz Eberle et al., *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR)*, phase II, rapport sommaire, mai 2008, p. 12.

<sup>124</sup>*Ibid.*, p. 11-12. Sur la base d'une analyse transversale, EVAMAR II met en lumière des différences de nature structurelle par rapport aux résultats de performance. Dans son rapport, Eberle formule des hypothèses quant à ces différences, en y incluant ces variables d'ordre structurel (tels que la durée de la formation gymnasiale, l'option spécifique, les taux de maturités). Cependant, pour obtenir une image plus précise des causes, il faudrait procéder à des analyses longitudinales. Franz Eberle et d'autres ont soumis en octobre 2007 à la CDIP une proposition de concept allant dans ce sens (« Grobkonzept eines längsschnittlichen Forschungsprogramms 'Bildungsverläufe vor und nach der Maturität »).

Une dernière remarque: Le sous-projet A4 consistait en une enquête menée auprès d'enseignants universitaires qui a dû se limiter à la Suisse alémanique et à quelques enseignants bilingues de Suisse romande et qui a été réalisée sous la forme d'un questionnaire adressé aux personnes assumant des cours universitaires au premier et deuxième semestres. Sans entrer dans le détail des réponses données, il s'avère néanmoins que la liberté en matière d'enseignement et de recherche inhérente aux hautes écoles conduit à un tableau hétérogène quant aux exigences posées à l'égard des différentes disciplines gymnasiales et de leurs principaux contenus cognitifs qui importent pour suivre les cours universitaires. On ne peut également partir du principe que tous les enseignants et chargés de cours des universités suisses, qu'ils viennent de l'étranger ou non, aient suffisamment connaissance du RRM et du plan d'études cadre afférent.

Bien qu'il soit expressément fait mention des limites de la pertinence des résultats de l'évaluation EVAMAR II, leur valeur significative demeure néanmoins très élevée. Ces limites expliquent simplement la prudence de la PGYM quant à son appréciation des résultats, en vue du développement ultérieur des gymnases. En outre, la PGYM partage l'avis du directeur du projet quand celui-ci affirme que les recommandations faites ne doivent servir en aucun cas à viser un nivellement erroné, voire même un « gymnase national uniforme ». Il serait toutefois tout aussi faux d'occulter les faiblesses évidentes du système gymnasial et de retourner sans plus tarder à l'ordre du jour.

### **Des gymnases de qualité**

Selon les conclusions d'EVAMAR II, c'est un fait que dans l'ensemble les gymnases accomplissent leur mission de manière « satisfaisante » mais non à la perfection. Le niveau des travaux de maturité est en moyenne également satisfaisant mais non excellent. Ce constat éveille d'abord l'attention, même s'il ne se fonde que sur les résultats de tests d'évaluation dans trois disciplines. Concernant la transmission de connaissances dans les différentes branches du canon gymnasial, ce bilan ne serait probablement pas autre si l'évaluation portait sur d'autres et plus de disciplines. En revanche, le taux de réussite élevé des bacheliers et bachelères lors de leurs études supérieures ultérieures et leur degré de satisfaction relativement haut à l'égard de leur formation gymnasiale esquissent un tableau beaucoup plus réjouissant. Et l'on est en droit d'espérer qu'une analyse de l'aptitude aux études universitaires sous l'angle du développement personnel visant à faire des élèves de gymnase des membres de notre société responsables à l'égard de soi et d'autrui fournisse un tableau d'ensemble tout aussi positif.

Qualifier les résultats réalisés par les bacheliers et les bachelères dans les différents domaines évalués de « satisfaisants » est une conclusion tout à fait normale dans le cadre de tests standardisés, conçus pour une population précise. Il est également normal qu'en moyenne, la moitié des items de test soient accomplis ou résolus correctement. Du point de vue statistique, il s'agit là d'un bon résultat, même si l'on peut évidemment envisager des améliorations. Les titulaires d'une maturité quittent le gymnase en ne possédant pas tous des compétences qui peuvent être qualifiées au moins de suffisantes sur toute leur étendue. Ce constat n'est pas nouveau, car le certificat de maturité peut également être obtenu, grâce au système de compensation défini dans le RRM, avec des notes en partie insuffisantes. En dépit de leur certificat de maturité, beaucoup d'élèves ne disposent donc pas des compétences prérequis pour entamer des études dans n'importe quelle filière universitaire, ce manque de compétences s'observant en particulier dans le domaine des mathématiques, selon EVAMAR II. La « maturité universitaire » comme premier objectif de tous les gymnases délivrant des certificats de maturité reconnus au plan fédéral n'est cependant pas pour autant remise en question, car elle ne requiert précisément pas une aptitude aux études dans tous les domaines proposés par l'enseignement universitaire. Pour cette raison, dans le futur aussi, il sera possible d'obtenir le certificat de maturité en pouvant compenser les résultats insuffisants dans une ou plusieurs disciplines, car autrement l'on assisterait à

un recul important et injustifié du nombre de bachelières et de bacheliers, à moins que l'on procède simplement à des ajustements de la note (ce qui est à craindre). Les hautes écoles, puis la société en général, ont besoin non seulement de personnes qui obtiennent d'excellentes notes dans tout l'éventail des disciplines, mais avant tout aussi de personnes disposant d'une bonne culture générale et qui se concentrent, en fonction de leurs penchants et de leurs aptitudes particulières – et grâce aussi à une orientation universitaire judicieuse – sur un domaine d'études précis ou sur une voie professionnelle précise. Considérés sous cet angle, les résultats « satisfaisants » de l'évaluation EVAMAR II témoignent tout à fait aussi du bon travail réalisé par le système gymnasial.

### **Possibilités d'amélioration au niveau des gymnases**

Cependant, certaines améliorations peuvent être apportées au niveau des gymnases. EVAMAR II formule à ce propos plusieurs suggestions. Une condition est toutefois l'existence de cultures scolaires qui encouragent la volonté de performance et d'engagement, mais favorisent aussi un certain esprit de compétition. Dans ce but, comme nous l'avons exposé dans la partie II de ce rapport, les écoles doivent bénéficier d'une grande marge de manœuvre, de temps et de moyens financiers, et pouvoir compter sur des enseignantes et enseignants hautement qualifiés, très motivés, ce afin qu'un esprit d'innovation, d'encouragement et d'exigence caractérise le climat de l'école. De plus, les gymnases doivent – comme nous l'avons dit dans la partie III du rapport et comme le confirment les résultats d'EVAMAR II – intensifier leurs efforts au niveau de l'aide à l'orientation universitaire et veiller à développer chez leurs élèves, au plus tard durant les degrés gymnasiaux supérieurs, les qualités relevant du domaine des compétences transversales et de l'apprentissage autonome. Les enquêtes menées par la PGYM révèlent d'ailleurs qu'il existe en maints endroits des exemples intéressants de mesures (de réforme) correspondantes<sup>125</sup>. Les limites de ce qui est faisable apparaissent toutefois clairement: les mesures envisagées ne doivent pas être concrétisées au détriment des contenus disciplinaires ou de la largeur de l'éventail de branches. L'exigence d'encourager l'usage correct de la langue première locale (tant par les enseignants que par les apprenants!) dans toutes les branches d'enseignement n'est pas nouvelle, mais elle a plus de poids au vu des résultats d'EVAMAR II.

Le travail de maturité fournit une contribution particulière au développement de l'aptitude aux études supérieures, même si la qualité scientifique et propédeutique de ces travaux est qualifiée de satisfaisante et jugée d'un œil plus critique par les experts, chargés du sous-projet correspondant d'EVAMAR II, que celui des enseignants assumant l'encadrement de ces travaux. Mais comme il s'agit d'une prestation unique à fournir dans le cadre de la préparation gymnasiale aux études universitaires, il ne faut pas poser des exigences trop élevées en termes de qualité scientifique ou de performance artistique. De surcroît, un bon travail de maturité n'implique pas forcément que les premiers travaux réalisés dans une haute école soient tout autant une réussite. Etant donné que les gymnases gèrent l'organisation et l'encadrement des travaux de maturité selon des modes très divers et que l'on note aussi des différences suivant les régions linguistiques, les experts scientifiques chargés de les évaluer parviennent à formuler uniquement la recommandation générale suivante, à savoir de développer de « façon modérée » le travail de maturité qui, comme il est noté, a quand même un certain poids. On peut entendre par « développement modéré » qu'il faut en particulier veiller à la qualité formelle et linguistique du travail. Bien que du point de vue du contenu et du niveau de langue, les travaux de maturité réalisés en groupes soient en général meilleurs que les travaux individuels, la PGYM estime qu'il faut permettre à l'avenir aussi la réalisation de travaux individuels. Il faut en outre s'efforcer de développer judicieusement le domaine de l'interdisciplinarité. De bonnes lignes directrices générales et un bon travail d'information de la part de l'école sont des éléments certes importants

---

<sup>125</sup>Voir les exemples dans la partie III ainsi que dans l'annexe C.

et les contacts interpersonnels entre les enseignants et les élèves sont même un facteur-clé de la réussite du travail de maturité. Mais, malgré l'encadrement et l'aide apportée, il faut encourager en premier lieu l'autonomie des élèves, au vu des conditions d'études qu'ils rencontreront plus tard dans les hautes écoles. Les « différentes cultures d'évaluation suivant la région linguistique », attestées par EVAMAR II, sont une caractéristique du fédéralisme éducatif suisse. On pourrait néanmoins les faire figurer une fois à l'ordre du jour dans le cadre de la CDIP ou des organisations de directeurs de gymnases et d'enseignants.

Une autre conclusion d'EVAMAR II signale des problèmes d'une nature particulière. D'une part, les écarts des résultats aux tests sont apparemment plus grands entre les classes et les élèves que dans le cas des notes figurant dans les certificats de maturité. L'expérience montre toutefois que suivant la composition de la classe d'élèves et du corps enseignant, il y a des classes plus performantes et des classes moins performantes. Ceci peut sembler injuste, mais on ne peut tout aussi peu l'éviter qu'un certain degré d'orientation à la norme sociale, qui fait que les notes attribuées effectivement lors de la maturité sont dans l'ensemble meilleures que les résultats aux tests. De plus, les certificats de maturité prennent en compte les notes de l'année et des examens oraux de maturité. Une mise en comparaison des différentes écoles quant aux performances atteintes et à leur évaluation serait plus intéressante. On peut supposer que plus un corps enseignant est qualifié non seulement du point de vue des différentes disciplines, mais aussi du point de vue didactique et pédagogique, plus il s'oriente aussi à des « standards de qualité objectifs », tels qu'ils sont évoqués dans le cadre d'EVAMAR II. En ce sens, il faut donc analyser l'« orientation plus forte vers des standards » souhaitée par EVAMAR II.

Les différences de performance entre filles et garçons sont connues et corroborées par les résultats d'EVAMAR II. Il incombe aux établissements scolaires et à leurs responsables d'en tirer les conclusions nécessaires.

Tous les déficits ou problèmes, mis en lumière grâce au projet EVAMAR II, peuvent être résolus par la prise de mesures au plan scolaire interne ou, à l'échelon suprascolaire ou suprarégional, par une formation initiale et continue ciblée du personnel enseignant. Les autorités responsables peuvent y apporter leur contribution en créant les conditions nécessaires à cet effet et en assurant durablement les résultats positifs.

### **Domaines thématiques nécessitant une solution intercantonale, soutenue par la Confédération**

Ce sont principalement sept domaines thématiques que les gymnases ou les différents cantons ne peuvent traiter seuls:

1. Ententes ayant force obligatoire avec les hautes écoles
2. Variabilité des taux de maturités gymnasiales
3. Durée minimale de la formation gymnasiale
4. Diversité des profils d'exigences selon l'option spécifique choisie
5. Compétences de base pour tous les domaines d'études universitaires
6. Standards de formation pour les bacheliers et bachelières

#### **1. Ententes ayant force obligatoire avec les hautes écoles**

Une conclusion d'EVAMAR II est qu'il faut une meilleure entente avec les hautes écoles quant aux exigences qu'elles posent à l'entrée dans le monde universitaire. Par ailleurs, en créant une plus grande offre de cours de compensation dans les différents domaines d'études, les universités contribueraient en partie à résoudre le problème de l'aptitude aux études non lacunaire (en soi inatteignable). Cet effort est toutefois l'affaire des universités et ne sera pas traité plus en détail ici. En revanche, divers efforts sont déjà entrepris pour améliorer l'entente entre les deux degrés du système

éducatif. Une initiative connue est notamment le projet zurichois « maturité universitaire et aptitude aux études », présenté plus en détail dans la partie III de ce rapport. Là un groupe de travail réunissant les hautes écoles universitaires (Université et EPF de Zurich) et les gymnases cherche, à travers une organisation étendue, à institutionnaliser le dialogue entre les hautes écoles et les gymnases et d'améliorer par des mesures concrètes le passage d'un degré de formation à l'autre. Ce projet régional, dont l'impact est probablement restreint d'une part par la liberté en matière d'enseignement et de recherche des professeurs et chargés de cours universitaires et d'autre part par le libre choix des moyens d'enseignement du corps enseignant gymnasial, devrait être développé à l'échelle nationale et inclure tous les gymnases et hautes écoles universitaires pour produire de l'effet. Dans ce contexte, il faudrait également débattre intensément de la question de l'interdisciplinarité au début et au cours des différentes filières d'études universitaires. En dépit de son avantage de localisation, l'EPF de Zurich principalement ne peut guère limiter la conclusion d'ententes éventuelles aux seuls gymnases du canton de Zurich et à quelques établissements d'un ou de plusieurs autres cantons. Il n'est pas sûr qu'une collaboration des enseignants des deux degrés concernés, instaurée uniquement sur une base volontaire, produise des effets à l'impact durable. Mais seule déjà une compréhension réciproque élargie et passant par des améliorations du « climat » peut porter ses fruits. Ces améliorations doivent néanmoins être poursuivies comme par le passé grâce aux contacts étroits entre la CDGS et la CRUS et au recours à un nombre aussi grand que possible d'enseignants universitaires en qualité d'experts aux examens de maturité. Au demeurant, la recommandation 9 de la PGYM concorde avec les conclusions tirées d'EVAMAR II.

## 2. Variabilité du taux de maturités gymnasiales<sup>126</sup>

Le taux de maturités va de moins de 15% à plus de 40%. Cette disparité apparente perturbe tous ceux qui parlent d'égalité des chances. La comparaison faite dans EVAMAR II entre cantons<sup>127</sup> où le taux de maturités est élevé (tiers supérieur) et cantons où il est faible (tiers inférieur) a mis en lumière l'existence de différences allant de légères à relativement importantes. L'hypothèse qu'un fort taux de maturité rime avec de moins bons résultats se vérifie non seulement dans les tests, mais en partie aussi dans les notes obtenues aux examens. L'inégalité des chances qui apparaît doit faire l'objet d'un débat au niveau politique. Il n'est pas exclu que ce tableau se confirme encore à la fin de la première année d'études universitaires, car à ce moment-là le taux d'abandon des études doit être plus important chez les étudiants issus des gymnases à taux de maturités élevé que chez ceux venant de gymnases ayant un taux de maturités plus bas. En ce sens, l'exigence de l'égalité des chances est, par des voies différentes et des coûts variables, finalement quand même remplie. Cette affirmation devrait toutefois être corroborée par une analyse correspondante. Au bout du compte, cette problématique n'est probablement pas tant liée à la question de l'égalité des chances, mais plutôt à des différences de structures régionales, notamment au plan culturel, démographique et économique ainsi qu'à la diversité des offres de formation.

## 3. Durée minimale de la formation gymnasiale

Des résultats aux tests d'EVAMAR II en langue première, mathématiques et en biologie, on peut déduire que les élèves des gymnases d'une durée de trois ans et ayant suivi une formation pré-gymnasiale d'une année dans une école secondaire locale ou régionale sont défavorisés du point de vue de leur préparation aux études universitaires.

<sup>126</sup>Voir aussi la partie II de ce rapport.

<sup>127</sup>EVAMAR établit des comparaisons entre différentes strates (groupes de gymnases). La répartition en strates a été faite selon les critères suivants: Zurich est le canton le plus grand; Berne est le canton alémanique où les élèves ne passent que trois ans au gymnase pour obtenir leur maturité; «Suisse alémanique, petit» correspond aux cantons disposant de moins de 15 classes de maturité (AI, NW, OW, GL, UR, AR, SH, VSaI., ZG); «Suisse alémanique, grand» comprend les cantons disposant de plus de 15 classes de maturité (SZ, SO, TG, GR, BS, AG, SG, LU); «Suisse romande 1» se compose des cantons romands où le gymnase se fait en trois ans (BEf, JU, NE, VD); et «Suisse romande 2» comprend les cantons romands où le gymnase se fait en quatre ans (FR, VSfr.).

res. Dans l'optique de l'égalité des chances des bachelières et bacheliers et en supposant que les résultats d'EVAMAR II seraient les mêmes pour d'autres disciplines également, il est indiqué que les cantons concernés analysent la situation. Il faut notamment étudier s'il faut fixer, dans le cadre du RRM et à l'échelle suisse, une durée minimale de quatre ans pour la formation gymnasiale. Nombre de cantons l'ont déjà réclamé en 2007, à l'occasion de la révision partielle du RRM.

Dans presque tous les domaines, les résultats des tests étaient meilleurs dans les filières gymnasiales longues (*Langzeitgymnasien*) que dans les courtes, d'assez peu il est vrai. Seul le test de biologie a fait apparaître des différences allant de moyennes à assez élevées à l'avantage des filières longues, quand bien même les notations continues y étaient proportionnellement moins bonnes, légèrement certes, mais tout de même de manière significative. Il se pourrait cependant qu'il s'agisse là plutôt d'une « anomalie » ou du résultat d'une notation en fonction de la classe. Les meilleurs résultats obtenus en biologie par les élèves des filières gymnasiales longues pourraient également être dus au fait que l'enseignement pré-scientifique de cette discipline au degré secondaire I est encore très hétérogène.

#### **4. Diversité des profils d'exigences selon l'option spécifique choisie**

Dans le cadre fixé, EVAMAR II a clairement mis en lumière que les écarts de performance entre les différents groupes d'options spécifiques sont en partie considérables. Deux résultats sont particulièrement frappants. Le premier, négatif, concerne la performance dans les trois disciplines langue première, mathématiques et biologie des élèves ayant comme option spécifique – non proposée par tous les cantons – « philosophie, pédagogie, psychologie » (PPP), mais aussi celle des élèves ayant choisi l'option spécifique « arts visuels » ou « musique ». Le second résultat, positif, est la bonne performance des élèves ayant l'option spécifique « langues anciennes » ; ces derniers obtiennent dans toutes les disciplines évaluées les meilleurs résultats aux tests, ce même en langue première et en comparaison avec les élèves ayant l'option spécifique « langues modernes ». Dans le cadre d'une étude longitudinale, telle qu'évoquée plus haut, il faudrait notamment tirer au clair, si les élèves ayant choisi l'option spécifique « langues anciennes » sont déjà plus performants lorsqu'ils entrent au gymnase ou si c'est l'enseignement dispensé dans l'option spécifique qui est à l'origine des résultats nettement meilleurs à la maturité. Une telle étude permettrait également de préciser, par ex., l'influence du niveau socioculturel sur le choix de l'option spécifique.

Au vu des résultats, il faut en conclure que, selon les différents groupes d'options spécifiques, les exigences posées dans le domaine des trois disciplines évaluées ne sont pas d'un niveau identique, ce qui explique les différences significatives des résultats aux tests dans les deux disciplines clés. Il est probable que l'on n'exploite pas encore suffisamment le grand potentiel offert par les disciplines « PPP » (philosophie, pédagogie, psychologie), « musique » et « arts visuels ». La CDIP devrait éclairer cette problématique grâce à des analyses plus approfondies. On peut envisager une limitation des combinaisons possibles au niveau du choix de l'option spécifique et de l'option complémentaire. Cela permettrait le cas échéant de restreindre les possibilités, regrettables, de compenser des notes insuffisantes dans les disciplines fondamentales (mathématiques et langue première) et éviterait peut-être que les élèves soient tentés de baisser les bras dans ces matières de manière prématurée.

#### **5. Compétences de base pour tous les domaines d'études universitaires**

Le directeur du projet EVAMAR II propose que tous les candidates et candidats à la maturité doivent attester de compétences de base suffisantes en langue première, mathématiques et probablement aussi en anglais, avant d'obtenir leur certificat de maturité. Dans le cadre d'EVAMAR II, on n'entend par là que les compétences générales qui importent aux études universitaires, mais non toute l'étendue des compétences définies par les curricula des différentes disciplines. Il s'agit donc uniquement des compo-

santes des contenus disciplinaires, dont l'acquisition est indispensable pour suivre toute filière d'études universitaires, et donc pas des autres éléments des contenus curriculaires qui sont cependant pas moins importants du point de vue des objectifs généraux de la formation gymnasiale. Le directeur du projet suggère d'évaluer ces compétences de base, à l'échelon suisse, dans le cadre de tests comparatifs, en complément des examens de maturité dans les différentes disciplines.

Selon le directeur du projet, la fixation de telles compétences de base comme condition indispensable pour l'admission aux examens de maturité rendrait superflue la discussion sur les résultats actuellement encore insatisfaisants dans certains groupes d'options spécifiques.

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.

## 6. Standards de formation pour les bachelières et bacheliers

EVAMAR II a montré que les épreuves écrites de maturité peuvent être d'un niveau d'exigences élevé, mais aussi d'un niveau plus modeste, et qu'elles demandent peu au niveau de ce qui est important pour l'aptitude générale requise pour entreprendre des études supérieures. L'évaluation a montré par ailleurs que l'attribution des notes de maturité présente des différences considérables, ce qui, selon l'opinion du directeur du projet, doit inciter à s'orienter davantage d'après des standards, afin que la validité des notes de maturité ne soit pas remise en cause. Enfin, les résultats obtenus sur la base des tests effectués traduisent des différences de performances et de notes non seulement en fonction de l'option spécifique choisie, mais aussi entre les gymnases en quatre ans et ceux en trois ans, entre les filières gymnasiales longues et les filières courtes, entre différents groupes de cantons et entre les sexes. Ce constat pourrait également relativiser la valeur significative du certificat de maturité, même si les écarts au niveau des notes de maturité sont moins importants qu'au niveau des résultats aux tests. Le système gymnasial actuel conduit apparemment à une aptitude des bachelières et bacheliers aux études universitaires, qui varie du point de vue sa qualité. En raison de ce constat, qu'il faut toutefois étayer encore par des enquêtes complémentaires, il faudrait défendre la cause de standards de formation et de niveaux de compétences au terme de la formation gymnasiale. La question des standards a fait l'objet de réflexions exposées au point 1 de cette quatrième partie du rapport. La PGYM reconnaît que, dans le contexte des conséquences découlant de l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), la question de la fixation de standards de formation à la fin du degré secondaire II (gymnases, écoles de maturité professionnelle et écoles de culture générale) requiert un vaste débat et une réflexion approfondie. L'introduction de standards, à l'instar du modèle proposé par Klieme, est toutefois liée à des coûts et à des investissements de temps considérables. Elle implique en tous les cas la discussion d'alternatives possibles. Pour ces raisons, la PGYM renonce à l'heure actuelle à formuler une recommandation quant au développement et à l'introduction – selon le modèle proposé – de standards de formation au niveau gymnasial. La comparabilité des compétences exigées doit plutôt se faire grâce à l'élaboration d'épreuves communes (voir recommandation 14). La conception d'examens communs, qui doit se fonder au préalable sur l'entente quant aux exigences de contenu au sens de standards, fournit simultanément une contribution au renforcement de la responsabilité et donc de la fiabilité quant aux aptitudes et aux compétences des élèves<sup>128</sup>.

<sup>128</sup>Voir à ce sujet Walter Mahler (Ed.), *Epreuves communes. Intentions–Résultats–Perspectives*, wbz forum cps 2, Berne 2008

## Conclusion

Les résultats du projet EVAMAR II mettent clairement en lumière les forces du système gymnasial, mais aussi ses faiblesses. Un défi est posé ici en premier lieu aux gymnases et à leurs organes responsables. Toute une série de problèmes à résoudre exigent cependant une démarche, convenue au plan intercantonal et soutenue par la Confédération. Eu égard aux conclusions et recommandations des parties I à III du rapport final PGYM, aux constats lors de la révision partielle en 2007 du RRM 95 (1995), aux réflexions exposées ci-dessus quant à la question de standards de formation au niveau des gymnases et eu égard aux résultats d'EVAMAR II, il n'en découle toutefois pas un besoin d'action immédiate. Mais, après des enquêtes complémentaires, il faudra quand même procéder à un réexamen minutieux du RRM de 1995 et plus particulièrement aussi du plan d'études cadre pour les écoles de maturité, initiatives qui déboucheront finalement sur une révision totale de ce règlement fondamental.

Les raisons justifiant la prise de ces mesures au niveau national découlent du présent rapport de la PGYM et de ses recommandations, qui sont résumées encore une fois à la fin de ce rapport et qui, pour partie, ne peuvent être concrétisées sans une révision du RRM. Les recommandations se fondent sur le changement, entraîné par HarmoS, au niveau de la scolarité obligatoire, sur les paramètres profondément modifiés du degré secondaire II avec la création des écoles de maturité professionnelle et des écoles de culture générale, ainsi que sur le nouveau paysage des hautes écoles suite à la mise en œuvre du processus de Bologne et sur la mise en place de nouveaux types de hautes écoles (hautes écoles spécialisées avec l'intégration de hautes écoles d'art, hautes écoles pédagogiques). En dépit de tous ces changements, les résultats d'EVAMAR II dessinent un tableau positif du gymnase d'aujourd'hui. Ils signalent toutefois aussi les points faibles du système gymnasial, dont il faut par conséquent sérieusement débattre, car ces faiblesses remettent en cause le principe même de la maturité requise comme condition indispensable à l'admission à toutes les filières d'études et ne peuvent, probablement, comme nous l'avons déjà dit, être corrigées qu'à travers une révision du RRM. Cela implique aussi de trouver des réponses à des questions politiquement épineuses, comme celles relatives aux taux variables de maturités, à la durée minimale de la formation gymnasiale, aux différences de performances aux tests selon les options spécifiques, aux compétences de base requises en langue première, en mathématiques et en anglais ainsi que la question de l'introduction de standards de formation au terme de la formation gymnasiale.

Cette évolution nécessaire conforte la PGYM dans sa proposition à l'intention de la CDIP, de créer une commission Gymnase permanente qui, à la suite de la clarification de certains autres aspects n'ayant pas pu être traités dans le cadre d'EVAMAR II, assumerait, dans un délai fixé, les travaux préparatoires pour une révision totale du RRM de 1995.<sup>129</sup>

## 3. Recommandations

### 12. Enquêtes complémentaires et révision totale du RRM de 1995

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. Les modifications dans les domaines de la scolarité obligatoire, de la formation professionnelle et des hautes écoles doivent être intégrées tout autant dans cette réflexion que les résultats d'EVAMAR II et des initiati-

<sup>129</sup>Voir également la partie II de ce rapport.

ves de réforme intéressantes dans certains cantons. Des études supplémentaires et des enquêtes longitudinales doivent être consacrées notamment à la variabilité du taux de maturités, au succès aux examens des hautes écoles, au profil d'exigences pour les différentes catégories d'options spécifiques ou à la question des genres. Bien que le RRM 95 ait déjà été révisé sur plusieurs points, la PGYM recommande d'évaluer d'abord les effets de cette révision partielle de 2007 et de planifier seulement ensuite une réforme globale, tout en tenant compte des conclusions d'EVAMAR II ainsi que d'une vue d'ensemble du gymnase respectivement de tout le degré secondaire II. En outre les gymnases et leurs organes responsables doivent être incités à tirer les conclusions qui les concernent à partir des résultats d'EVAMAR II, conclusions traduites également par les recommandations de la PGYM. Toute réforme à l'échelon national et en particulier les travaux préliminaires à une révision totale du RRM doivent inclure tous les acteurs de la formation gymnasiale. La planification et la préparation incombent à la commission Gymnase permanente, à créer au sein de la CDIP, et s'accompliraient moyennant la mise en place d'organisations de projets correspondants.

### **13. Compétences de base en mathématiques, langue première et anglais**

La revendication d'instaurer un socle de compétences pour ces disciplines et une évaluation afférente est d'une telle portée que la PGYM recommande d'effectuer au préalable une analyse étendue et approfondie de cette mesure, avant d'entrer en matière.

### **14. Conception d'épreuves communes comme alternative aux standards de formation**

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. Afin d'assurer la comparabilité des exigences, il faut déterminer des critères généraux pour la conception de ces épreuves dans le sens de standards de procédure (ou directives normatives) pour l'élaboration et l'évaluation d'examens. La conception des épreuves de maturité doit être réalisée au plan scolaire interne, mais selon des directives et des normes de qualité harmonisés au plan cantonal, ce toutefois pas dans le sens d'une maturité uniforme. Il faut viser avant tout une harmonisation entre les cantons, coordonnée par la commission CDIP Gymnase.

## RÉSUMÉ DES RECOMMANDATIONS

Les recommandations formulées dans ce rapport s'adressent principalement à la CDIP et à la Confédération, même si elles impliquent en partie l'engagement des différents cantons comme organes responsables, voire les différents gymnases.

### **1. Diversité des structures du degré secondaire I**

La voie de formation conduisant à la maturité gymnasiale diverge du point de vue de sa structuration et les formations antérieures au degré secondaire I sont organisées selon différents types d'écoles et de filières, aux appellations diverses. La conséquence en est la diversité des procédures d'admission au gymnase. Pour cette raison, il est recommandé aux cantons d'examiner, si les différentes formations au secondaire I ont des incidences défavorables sur la fréquentation de l'enseignement gymnasial, et de déterminer, le cas échéant, les moyens permettant de les réduire ou de les supprimer.

### **2. Enseignement des langues étrangères au niveau du gymnase**

Les gymnases doivent faire face aux débuts variables de l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire et à la diversité des connaissances et compétences linguistiques acquises au degré secondaire I. En même temps, ils doivent tenir compte des standards définis dans le cadre d'HarmoS et des niveaux de compétence fixés au plan européen par le Cadre de référence commun et les portfolios des langues. De ce fait, dans le cadre de la CDIP, il est recommandé aux cantons de définir, ensemble et indépendamment du volume de la matière à maîtriser, les compétences en langues étrangères qu'il faut atteindre durant le cycle secondaire I. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) peut servir de base pour la détermination des niveaux de compétence exigés aux degrés secondaires I et II.

### **3. Standards de base pour l'école obligatoire**

Les efforts de la CDIP visant à harmoniser les objectifs de l'enseignement et les structures scolaires ainsi qu'à développer et à assurer la qualité et la perméabilité du système de formation, incluent les gymnases. Ces derniers doivent donc prendre acte des standards de base définis dans le cadre d'HarmoS et procéder à un bilan des compétences à l'issue de la scolarité obligatoire. Il est recommandé aux cantons de pratiquer ce bilan sur la base des standards de formation fixés pour la scolarité obligatoire, afin que les gymnases puissent en tirer des conclusions adéquates en termes de niveaux et de filières.

### **4. Mission fondamentale et durée des études gymnasiales**

La mission fondamentale des gymnases, telle qu'elle est formulée par le RRM, demeure intacte. La maturité générale requise pour accéder aux différentes filières d'études des hautes écoles universitaires suisses reste l'objectif prioritaire. Nous recommandons à la CDIP et aux cantons de fixer la durée des études gymnasiales de façon à assurer que le temps d'apprentissage soit suffisant pour atteindre les objectifs visés. La formation gymnasiale d'une durée de quatre ans au moins a en principe fait ses preuves. Mais compte tenu des enseignements tirés d'EVAMAR II, il est recommandé d'examiner si, grâce à une modification du RRM, cette formation de quatre ans au minimum ne devrait pas être suivie intégralement au sein d'un gymnase.

## 5. Profil spécifique et autonomie des gymnases

Il faut clairement distinguer les différentes voies de formation offertes par le degré secondaire II, ce qui n'exclut pas pour autant une collaboration entre les divers partenaires. Il est recommandé aux cantons de conférer aux gymnases en général, par le biais de mandats de prestations cantonaux et pluriannuels avec un budget global afférent, une autonomie interne ou partielle comme condition *sine qua non* pour l'assurance et le développement de la qualité et l'établissement d'un profil spécifique. Ces mesures doivent s'accompagner des ressources financières correspondantes. Les gymnases doivent disposer de systèmes adéquats de gestion de la qualité, définis selon des directives cantonales à harmoniser au sein de la CDIP. Le monitoring de ces systèmes s'effectue grâce à des évaluations externes et internes. Il faut veiller à ce que la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants soit conforme au mandat pédagogique du cursus gymnasial et axée sur des standards scientifiques.

## 6. Pilotage et développement du gymnase

Afin de soutenir les cantons dans leurs efforts de développement du gymnase, d'assurer le rôle des études gymnasiales dans le cadre du système d'éducation et de défendre les intérêts du gymnase au sein de l'enseignement scolaire, la PGYM recommande à la CDIP de créer en son sein une commission permanente, dotée de compétences et de ressources suffisantes (voir aussi la recommandation 12)<sup>130</sup>. Elle recommande en outre que la Commission suisse de maturité (CSM) assume, en plus de ses activités actuelles, la tâche essentielle de l'assurance et du développement de la qualité au niveau mésoscopique.

## 7. Niveau et portée de la maturité gymnasiale

Etant donné que le certificat de maturité gymnasiale est la voie royale pour l'admission dans une université, une EPF ou une haute école pédagogique et qu'il faut absolument défendre le principe que la maturité atteste l'aptitude aux études supérieures et garantit l'accès à toutes les filières du niveau tertiaire, la PGYM recommande de formuler et d'harmoniser les attentes et exigences respectives des hautes écoles et des gymnases, en instaurant, dans l'intérêt des deux parties, le dialogue et les échanges.

## 8. Collaboration gymnases / hautes écoles

La collaboration entre les gymnases et les hautes écoles doit surtout se faire par les échanges directs entre les enseignantes et enseignants des deux types d'écoles et plus particulièrement à travers la formation continue, idéale à cet égard. La transition gymnase / haute école concerne tous les cantons. Pour cette raison, la PGYM recommande de trouver à l'échelle suisse des formes de coopération, en s'inspirant notamment de modèles actuels de collaboration cantonale. Du côté des hautes écoles, il existe des organes correspondants (CRUS, COHEP, KFH) et du côté des gymnases, il reste à définir quel organe les représenterait à ce niveau (CDIP, CDGS, SSPES, CSM). De ce point de vue, la PGYM défend la création d'une commission CDIP telle qu'elle est décrite sous la recommandation 6.

---

<sup>130</sup> Il incombe aux cantons de décider de l'éventuelle création d'une conférence des offices cantonaux des écoles moyennes.

## **9. Encouragement de l'autonomie au cours de la formation gymnasiale**

Outre un niveau de connaissances disciplinaires élevé, une importance de plus en plus grande revient au développement de l'apprentissage et du travail autonomes (avec toutes ses implications telles que la motivation, l'organisation individuelle, etc.) et aux compétences transversales. L'introduction du travail de maturité est certes déjà un grand pas dans ce sens, mais il faut encourager encore davantage cette autonomie, grâce à des méthodes d'enseignement et d'apprentissage adéquates, et l'exercer ou la mettre en pratique sur des périodes plus longues. Ces efforts servent aussi à mieux préparer les élèves au changement culturel qu'implique le passage à une haute école. La PGYM recommande donc de prendre les mesures appropriées, moyennant des conventions cantonales ou une formulation correspondante dans le RRM, et d'inclure dans ces réflexions les formes d'auto-apprentissage ayant déjà fait leurs preuves dans certains cantons.

## **10. Aide à l'orientation d'études**

Le choix des études requiert une préparation sur le long terme et devrait reposer sur un concept général appliqué durant toute la durée de la formation gymnasiale, notamment aussi parce que le choix du profil de maturité (option spécifique et option complémentaire) constitue déjà un premier choix d'orientation. La PGYM recommande que le processus du choix des études soit conçu, avec le soutien des cantons, conjointement par les gymnases (et leurs anciens bacheliers et bacheliers), les services d'orientation d'études et par les hautes écoles. Vu que le corps enseignant gymnasial joue un rôle majeur dans ce processus, il faut le préparer adéquatement à cette tâche.

En raison surtout de la réforme de Bologne, les paramètres des études supérieures, la structure des études et l'offre des diplômes possibles se sont considérablement modifiés. La PGYM recommande donc de réaliser une vaste étude sur le déroulement des études, les changements d'orientation et les abandons, qui prenne en compte les nouvelles interrogations. Sur cette base, il faut ensuite analyser les conséquences qui en résultent pour la formation gymnasiale et pour l'offre d'orientation universitaire et prendre des mesures adéquates.

## **11. Hautes écoles spécialisées : alternatives aux stages pratiques**

Dans les hautes écoles spécialisées, la proportion des étudiants titulaires d'une maturité gymnasiale est élevée. Selon la législation correspondante, l'admission aux hautes écoles spécialisées exige des titulaires d'une maturité gymnasiale une expérience du monde du travail d'une année au moins. Or, dans différents domaines, le manque de places de stage est très important. La PGYM recommande à la CDIP d'étudier, en collaboration avec les offices fédéraux compétents, les alternatives possibles aux stages préalables à la formation en HES, d'inclure dans cette réflexion également des modèles pratiqués à l'étranger et de donner éventuellement l'impulsion pour une modification des dispositions légales correspondantes

## **12. Enquêtes complémentaires et révision totale du RRM de 1995**

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. Les modifications dans les domaines de la scolarité obligatoire, de la formation professionnelle et des hautes écoles doivent être intégrées tout autant dans cette réflexion que les résultats d'EVAMAR II et des initiatives de réforme intéressantes dans certains cantons. Des études supplémentaires et des enquêtes longitudinales doivent être consacrées notamment à la variabilité du taux de maturités, au succès aux examens des hautes écoles, au profil d'exigences pour les différentes catégories d'options spécifiques ou à la question des genres. Bien que le RRM 95 ait déjà été révisé sur plusieurs points, la PGYM recommande d'évaluer d'abord les effets de cette révision partielle de 2007 et de planifier seulement ensuite une réforme globale, tout en tenant compte des conclusions d'EVAMAR II ainsi que d'une vue d'ensemble du gymnase respectivement de tout le degré secondaire II. En outre les gymnases et leurs organes responsables doivent être incités à tirer les conclusions qui les concernent à partir des résultats d'EVAMAR II, conclusions traduites également par les recommandations de la PGYM. Toute réforme à l'échelon national et en particulier les travaux préliminaires à une révision totale du RRM doivent inclure tous les acteurs de la formation gymnasiale. La planification et la préparation incomberaient à la commission Gymnase permanente, à créer au sein de la CDIP, et s'accompliraient moyennant la mise en place d'organisations de projets correspondants.

## **13. Compétences de base en mathématiques, langue première et anglais**

La revendication d'instaurer un socle de compétences pour ces disciplines et une évaluation afférente est d'une telle portée que la PGYM recommande d'effectuer au préalable une analyse étendue et approfondie de cette mesure, avant d'entrer en matière.

## **14. Conception d'épreuves communes comme alternative aux standards de formation**

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. Afin d'assurer la comparabilité des exigences, il faut déterminer des critères généraux pour la conception de ces épreuves dans le sens de standards de procédure (ou directives normatives) pour l'élaboration et l'évaluation d'examens. La conception des épreuves de maturité doit être réalisée au plan scolaire interne, mais selon des directives et des normes de qualité harmonisés au plan cantonal, ce toutefois pas dans le sens d'une maturité uniforme. Il faut viser avant tout une harmonisation entre les cantons, coordonnée par la commission CDIP Gymnase.

## ANNEXES

### A La situation en Suisse romande, au Tessin et dans le canton des Grisons

1. La situation en Suisse romande
2. La Situazione del Liceo nel Canton Ticino
3. Die Situation im Kanton Graubünden

### B Positions de la CRUS, la KFH et de la COHEP

1. Extrait du procès-verbal de la séance plénière de la CRUS les 18 et 19 janvier 2007
2. KFH: Transition gymnase – hautes écoles spécialisées
3. Transition gymnase – haute école pédagogique: prise de position de la COHEP

### C La situation des écoles privées et autres documents

1. Les écoles privées suisses et l'avenir du gymnase
2. Profil et pilotage du gymnase
3. Pilotage dans le domaine gymnasial
4. Aperçu des projets de réforme prévus ou en cours, qui sont d'une importance cantonale ou régionale
5. Dépenses publiques de l'éducation
6. Synthèse de la rencontre du 21 août 2008
7. Expertise Klieme – les caractéristiques de standards de formation de qualité

### D Références bibliographiques

### E Liste des principales abréviations

### F Membres de la Plate-forme Gymnase

# PLATTFORM GYMNASIUM

## ANHANG A

### **Zur Situation in der Westschweiz, im Tessin und in Graubünden**

- |    |   |     |
|----|---|-----|
| 1. | Zur Situation in der Suisse Romande       | 85  |
| 2. | La Situazione del Liceo nel Canton Ticino | 86  |
| 3. | Die Situation im Kanton Graubünden        | 100 |

# 1. Zur Situation in der Suisse Romande

## Le gymnase en Suisse romande

**Ph. Robert**  
**Septembre 2008**

---

Tout comme au niveau suisse, les gymnases romands brillent par leur hétérogénéité. Sept réalités différentes de par la durée de la formation, les options proposées, le nombre de périodes attribuées à telle ou telle discipline, les spécificités des conditions de promotion et autres particularités qu'il serait trop long d'énumérer ici. Le cadre du RRM est bien sûr respecté puisque toutes les écoles ont été reconnues par la CSM.

Réunis sous l'égide de la CDGSRT (Conférences des directrices et directeurs de gymnases de Suisse romande et du Tessin), les directrices et directeurs concernés se retrouvent régulièrement pour discuter, au niveau romand et tessinois, des problèmes importants liés à la politique de la formation dans notre pays et plus particulièrement de celle ayant trait aux gymnases ou lycées.

Ces discussions toujours enrichissantes montrent bien que les différences cantonales sont bien ancrées et que les valeurs défendues sont fortes. Certains gymnases possèdent en leur sein les trois filières de formation (école de maturité, de commerce et de culture générale) ou alors deux, voire une seule. Cette différence à elle seule fait que les gymnases développent un esprit d'école particulier qu'il faut respecter et reconnaître comme richesse.

Au vu de ce qui précède, on comprend bien que les réformes passées et à venir, que le projet HarmoS auquel on associe les standards de formation et autre portfolio des langues sont attendus et perçus avec circonspection. Ces réformes et projets se veulent clarifiants et en phase avec ce que le gymnasien romand vit et recherche, puisque, selon l'adage, ils sont au centre de toute pédagogie. A l'autre bout du discours, on prône une meilleure adéquation avec ce que le secteur tertiaire et le monde du travail attendent des gymnasiens. Est-ce bien le cas?

On sent donc au niveau des gymnases romands une forte réticence, voire même une crainte face à la standardisation des programmes enseignés. L'enseignement gymnasial en Suisse romande se trouve véritablement à la croisée des chemins entre tradition et innovation, élitisme et démocratisation et bien sûr entre culture générale et spécialisation. La formation humaniste largement répandue en terre romande ne semble plus aller de soi dans la société disparate dans laquelle nous vivons et qui demande du rendement, des résultats, de la norme.

Les universités, nombreuses en Suisse romande, ainsi que l'EPFL, sont des partenaires importants pour les gymnases. Ces Hautes Ecoles demandent toujours plus de spécificités et se plaignent par conséquent du manque de connaissances des gymnasiens. Il est à noter que les universités sont également soumises aux contraintes de Bologne qui par une standardisation permettant une mobilité accrue sont mises dès lors en concurrence.

Au sujet des récriminations des universités et de l'EPFL quant au niveau atteint par les gymnasiens, il faudrait, pour pouvoir y répondre, savoir avec exactitude de quels étudiants il s'agit, de quel canton ils proviennent et munis de quelle option spécifique et complémentaire. Actuellement il est difficile de dire si un gymnasien romand ayant suivi un parcours de 3, 4 ou 5 années en filière gymnasiale est plus ou moins apte à terminer un cursus universitaire ou polytechnique dans de bons délais et sans interruptions multiples.

En Suisse romande le nombre d'élèves en filière gymnasiale n'a cessé de croître. Plus de 40% d'une même classe d'âge obtient une maturité à Genève, Neuchâtel et au Tessin. Se pose donc ici le problème de l'orientation en fin de scolarité obligatoire. La formation professionnelle fait une propagande intense, mais on constate que la filière gymnasiale reste un must que beaucoup de jeunes essaient de conquérir avant de se réorienter si le défi ne peut être relevé. Un taux d'abandon et de réorientation non négligeable est constaté ce qui laisse penser que la première année de gymnase est une nouvelle année d'orientation.

La formation des enseignants reste également incontournable si on veut garantir la pérennité de la qualité de l'enseignement dans les gymnases romands et tessinois. Les HEP implantées dans les cantons romands tentent de s'harmoniser mais on constate que les pratiques divergent et que les conditions d'admission varient... Normalement la tertiairisation des HEP devrait aussi aboutir à une harmonisation qui garantit aux futurs enseignants un profil oscillant entre polyvalence et spécialisation.

De toute évidence, l'hétérogénéité des gymnases et lycées romands et tessinois est patent. Les tentatives d'harmonisation à l'extrême sont perçues comme inquiétantes pour le secondaire 2 alors que pour la secondaire 1, la logique est comprise puisqu'elle favorisera la mobilité entre cantons sur un terrain commun.

En parallèle à toutes les réformes et projets en cours, la qualité de l'enseignement et des enseignants demeure prioritaire pour que la maturité gymnasiale permette l'accès aux universités et écoles polytechniques sans examens d'entrée. L'assurance qualité est aussi garantie par les directions d'école qui sur le terrain gardent une vision réaliste de ce qui est faisable ou non, tout en faisant évoluer les traditions d'école et les valeurs humanistes qui en découlent.

## **2. La Situazione del Liceo nel Canton Ticino**

**Fulvio Cavallini, Direttore Liceo cantonale di Locarno**

---

### **Einleitung**

Vom Präsidenten der Arbeitsgruppe Plattform Gymnasium habe ich den Auftrag erhalten, den Bericht zur Situation des Gymnasiums in der Schweiz mit einem kurzen Anhang zur Situation des Gymnasiums im Kanton Tessin zu ergänzen. Nachstehend sind deshalb einige Informationen und Überlegungen zu den wesentlichen Aspekten des Betriebs und des Ausbildungsmodells des Tessiner Gymnasiums zusammengestellt, die vom Kollegium der Mittelschulrektoren und vom Leiter des Amtes für Mittelschulen des Kantons Tessin geteilt werden.

Der Bedarf nach genaueren Informationen zum Tessiner Gymnasium und seinen besonderen Merkmalen hat sich erst kürzlich wieder bestätigt. So war es für den

Kanton Tessin schwierig – wenn auch zuweilen nicht aussichtslos –, seinen Standpunkt zum Ablauf der Evaluation EVAMAR II und zu den Änderungen zu rechtfertigen, die im Rahmen der kleinen Revision am MAR 95 vorgenommen wurden. Auch die Tatsache, dass im Tessin keine Diskussion über die *Bildungsstandards* in Gang gekommen ist und dass Instrumente wie das Europäische Sprachenportfolio keinen Eingang in das Tessiner Gymnasium gefunden haben, zeugt von der Schwierigkeit, gemeinsame Bezugspunkte mit der Bildungsrealität der anderen Sprachregionen zu finden. Dies gilt zum Beispiel auch für die Frage, ob eine verstärkte Koordination der Gymnasien auf nationaler Ebene angebracht ist.

Mit diesem Dokument wird deshalb versucht, die Merkmale und Besonderheiten des Tessiner Gymnasiums aufzuzeigen und es damit in den grösseren Zusammenhang des Gymnasiums in der Schweiz zu stellen. Zudem soll dargelegt werden, welche Erwartungen die Tessiner Gymnasien angesichts der verstärkten Koordinationsbestrebungen der anderen Sprach- und Kulturregionen haben.

## Die Organisation des Gymnasiums im Tessin

### 1. Die räumliche Verteilung

Die heutige Situation des Tessiner Gymnasiums, insbesondere die Verteilung der Standorte innerhalb des Kantons, ist das Ergebnis des politischen und gesellschaftlichen Wandels, der ab den Sechziger- bis Mitte der Siebzigerjahre im Kanton stattfand. Am Ende einer Phase von enormem Wirtschaftswachstum, die eine Epoche abschloss und eine neue einleitete, übernahm das Tessin den Grundsatz der Demokratisierung der Bildung.

Der Kanton setzte somit auf Bildung, auf den Ausbau der Schule für alle. Die Demokratisierung der Bildung hat das Leben und das Schicksal der Tessiner Familien tiefgreifend verändert; der Zugang zur Bildung wurde unabhängig von der finanziellen Situation der Familie und vom Bildungsstand der Eltern erleichtert.

Das Gesetz von 1974 über die einheitliche obligatorische Sekundarstufe verlängerte die Schulpflicht. In jenen Jahren wurden die Gymnasien in Bellinzona und Locarno (1974), in Mendrisio (1977) und in der Folge Lugano 2 (1983, heute mit Sitz in Savosa) eröffnet und ergänzten das bis dahin einzige Gymnasium, Lugano Centro (Lugano 1), das Mitte des 19. Jahrhunderts gegründet worden war.

Innerhalb weniger Jahre stieg die Zahl der öffentlichen Gymnasien somit auf fünf.

Das Ausmass der Veränderungen lässt sich an den folgenden Zahlen ablesen: Zu Beginn der Siebzigerjahre zählte das Tessin etwa 600 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die sich auf einen einzigen Standort in Lugano konzentrierten. Heute werden die kantonalen Gymnasien von rund 3700 Schülerinnen und Schülern besucht! Die Demokratisierung der Bildung führte auch zu einem beträchtlichen Zustrom von Mädchen: Während ihr Anteil Mitte der Sechzigerjahre kaum 20% der Gesamtschülerzahl betrug, liegt er seit einigen Jahren deutlich über 50%.

Die Anmeldung der Schülerinnen und Schüler für die fünf öffentlichen Gymnasien des Kantons erfolgt nach einem geografischen Kriterium, das im Reglement über die Einzugsgebiete der kantonalen Gymnasien vom 5. März 1999 festgelegt ist. Die Gymnasien Lugano 1 und Lugano 2 (Savosa) werden von den Jugendlichen aus der Gemeinde Lugano und den Kreisen der Region Lugano besucht. Das Gymnasium Bellinzona deckt die Bezirke von Bellinzona und der oberen Täler (Riviera, Blenio, Leventina) ab. Das Gymnasium Locarno ist für die Bezirke Locarno und Vallemaggia zuständig, während alle Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums Mendrisio aus

dem Bezirk Mendrisio stammen.

Das geografische Kriterium stützt sich auf den Wohnort der Familie zum Zeitpunkt der Anmeldung der Schülerin oder des Schülers. Es setzt voraus, dass in allen fünf öffentlichen Gymnasien (mit ganz wenigen Ausnahmen) das gleiche Bildungsangebot festgelegt wird, insbesondere was die verschiedenen Profile anbelangt, die durch das Angebot des Schwerpunktfachs (SPF) bestimmt werden.

Der Kanton Tessin sieht folgendes Angebot vor:

- 6 sprachliche Profile (SPF Französisch, SPF Deutsch, SPF Englisch, SPF Spanisch, SPF Latein, SPF Griechisch)
- 2 naturwissenschaftliche Profile (SPF Physik und Anwendungen der Mathematik, SPF Biologie und Chemie)
- ein wirtschaftliches Profil (SPF Wirtschaft und Recht)  
Die Ausnahme betrifft das Gymnasium Lugano 2, das die SPF Spanisch und Griechisch nicht anbietet.

Zudem werden an allen Standorten alle Fächer, die im MAR als Ergänzungsfächer vorgesehen sind, sowie die folgenden kantonalen Fächer angeboten: Philosophie<sup>131</sup>, Turnen sowie katholischer oder evangelischer Religionsunterricht.

## 2. Weitere allgemeine Informationen

Die gymnasiale Ausbildung dauert im Tessin vier Jahre. Diese Dauer wird durch das besondere Bildungssystem vorgegeben, das im Kanton besteht. Denn dieses sieht für alle Schülerinnen und Schüler den gleichen Verlauf durch die obligatorische Schule und insbesondere durch die einheitliche vierjährige Oberstufe (*Scuola media*) vor (allerdings bestehen bereits auf dieser Stufe einige Wahlmöglichkeiten, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler spezifischer auf das Gymnasium oder auf eine Berufsausbildung ausrichten können). Obwohl sich eine Reihe von Massnahmen zur Eindämmung der öffentlichen Ausgaben als notwendig erwiesen, hat das zuständige Departement in den letzten Jahren mehrmals klar zu verstehen gegeben, dass an der vierjährigen Dauer des Gymnasiums höchstens dann gerüttelt werden soll, wenn das gesamte Bildungsmodell des Kantons neu gestaltet wird. Angesichts der derzeitigen Struktur des Modells bietet nur eine vierjährige Dauer des Gymnasiums Gewähr, dass die Grundsätze des MAR möglichst getreu in die Praxis umgesetzt werden können. Aus Sicht der Steuerung der Institutionen unterstehen die fünf öffentlichen Gymnasien des Kantons der Koordination des Amtes für Mittelschulen (*Ufficio dell'insegnamento medio superiore*, UIMS). Dieses überwacht unter anderem die Erarbeitung der Unterrichtsprogramme und fördert Fortbildungsangebote für die Lehrpersonen. Bei der Koordination der Reformen, insbesondere jener im Anschluss an das MAR 95, die in den kantonalen Gymnasien ab dem Schuljahr 1997/98 umgesetzt wurde, hat das Amt stets die enge Zusammenarbeit mit dem Kollegium der Mittelschulrektoren gesucht. Der Leiter des UIMS nimmt regelmässig an den häufigen Sitzungen des Kollegiums teil (in der Regel über 20 pro Jahr). In den vergangenen zehn Jahren leitete er auch die Arbeitsgruppe – in der die Rektoren als Mitglieder Einsitz haben –, die den Auftrag hatte, die letzte Reform umzusetzen, die Entwicklung zu verfolgen und die Lehrpersonen bei der Erstellung der Lehrpläne einzubeziehen und anzuhören.

---

<sup>131</sup> Nur bis Ende des Schuljahres 2010/11; ab dann wird Philosophie ein (eidgenössisches) Maturitätsfach.

Durch die früher übliche gemeinschaftliche Leitung in den einzelnen Schulen verankerten sich eine Tradition und ein Führungsmodell, in dem der Rektor gegenüber den Lehrpersonen ein "primus inter pares" ist. Einerseits kommen ihm klare Zuständigkeiten in Bezug auf die Institution zu, andererseits verfügt er auch über Glaubwürdigkeit auf pädagogischer Ebene. Diese Glaubwürdigkeit ergibt sich aus seiner Aufgabe als Lehrperson, für die er vor der Ernennung zum Rektor angestellt wurde und die er neben der Führungsfunktion zum Teil weiter wahrnimmt. Der Rektor koordiniert und leitet den Rektoratsrat seiner Institution. Dieses leitende Organ besteht in der Regel, je nach Grösse der Schule mit geringfügigen Abweichungen, aus zwei Prorektoren (die ein bedeutendes Unterrichtspensum im Umfang von 50% beibehalten) und zwei oder drei Rektoratsmitarbeitenden, die vom Lehrerkollegium, d. h. der Vollversammlung aller Lehrpersonen der Schule, ernannt werden. Die Rektoratsmitarbeitenden sind vollwertige Mitglieder des Rektoratsrats und wirken an der Leitung der Schule mit (behalten jedoch ein Unterrichtspensum von über 60% bei). Sie übernehmen insbesondere verschiedenste administrative, organisatorische und logistische Aufgaben, mit denen teilweise die geringen Mittel kompensiert werden können, die den Schulen allgemein für Sekretariats- und Verwaltungsstellen zur Verfügung stehen.

Über das Lehrerkollegium beteiligen sich die Lehrpersonen an den Entscheidungen, die innerhalb der Schule getroffen werden, an der sie arbeiten. Sie tragen insbesondere dazu bei, die Kriterien für den Betrieb der Institution in pädagogischer, didaktischer, kultureller und organisatorischer Hinsicht festzulegen, fördern didaktische Versuche, entscheiden über die Verwendung des jährlichen Kredits und der Stundenzahl, die der Schule für Projekte zugeteilt werden, besprechen und genehmigen den vom Rektoratsrat vorgelegten Jahresbericht über die Entwicklung der Schule und können politische und gewerkschaftliche Fragen im Zusammenhang mit dem Beruf bearbeiten.

Für Gymnasiallehrpersonen (und allgemein für die öffentlichen Tessiner Schulen) gilt ein festes Anstellungsverhältnis. Die Lehrperson wird zunächst für ein Jahr eingestellt (Probezeit), in dem ihre Tätigkeit vom Fachexperten und vom Rektor der Schule beurteilt wird, an der sie im Rahmen ihrer Anstellung die meisten Unterrichtsstunden erteilt. Fällt die Gesamtbeurteilung positiv aus, kann die Lehrperson im folgenden Jahr entsprechend den Pensen berufen werden, die auf kantonaler Ebene frei sind. Denn im Tessin ist auch das Anstellungsverhältnis kantonal. Die Lehrperson wird somit nicht an einer bestimmten Schule berufen, sondern kann auch an verschiedenen Institutionen unterrichten oder die Schule, an der sie unterrichtet, von einem Jahr zum anderen wechseln, wenn an ihrem bisherigen Arbeitsplatz kein genügender Bedarf nach Unterrichtsstunden besteht, um das Pensum abzudecken, für das sie angestellt wurde. Über die Zuteilung der Lehrperson zu ihrem Arbeitsplatz oder ihren Arbeitsplätzen entscheiden das zuständige Departement und das Kollegium der Rektoren. An den Gymnasien entspricht ein Vollpensum 24 Wochenlektionen. Darin nicht enthalten sind somit alle übrigen Dienstpflichten, die sich aus dem Beruf ergeben (Fortbildung, Teilnahme an Sitzungen der Klassenräte, des Lehrerkollegiums, Besprechungen mit Schülerinnen und Schülern und Familien, Vorbereitung und Korrektur von Prüfungen usw.). Ein festes Anstellungsverhältnis, das nicht an die Situation einer einzelnen Schule gebunden ist und nur aus wichtigen Gründen und bei gravierenden Leistungsmängeln aufgelöst werden kann, bietet den Lehrpersonen ausreichend Gewähr, in aller Ruhe arbeiten zu können. Auch aus diesem Grund haben die Lehrpersonen in der Regel keine Schwierigkeiten, auf didaktischer und pädagogischer Ebene Standpunkte zu vertreten, die stark von denen des Rektors oder des zuständigen Departements abweichen.

Die Lehrpersonen einer Schule treffen sich auch regelmässig im Rahmen der Fachgruppen (oder Fachbereichsgruppen). Diese hierarchisch flach organisierten Organe unterstehen einer Gruppenleitung, die in Bezug auf alle Aspekte, die den Unterricht eines bestimmten Fachs betreffen, enge Beziehungen zum Rektoratsrat pflegt.

Eine Besonderheit des Tessiner Gymnasiums bildet die wissenschaftliche Aufsicht, die von den Fachexpertinnen und -experten gewährleistet wird. Jede Schule verfügt über eine Aufsichtskommission, die sich aus Expertinnen und Experten für alle unterrichteten Fächer zusammensetzt und jeweils für eine vierjährige Amtszeit ernannt wird, die jedoch verlängert werden kann. Die Fachexpertinnen und Fachexperten müssen an einer Hochschule in der Lehre oder Forschung tätig sein. Sie beraten die Lehrpersonen in wissenschaftlichen und didaktischen Fragen und koordinieren und beurteilen deren Unterricht. Sie müssen daher die Tätigkeit der Lehrpersonen mit einer gewissen Regelmässigkeit durch Klassenbesuche und persönliche Gespräche verfolgen. Im Hinblick auf den Informations- und Erfahrungsaustausch fördern die Fachexpertinnen und -experten Begegnungen mit den Fachbereichsgruppen. Ausserdem fördern sie Fortbildungskurse und stellen deren wissenschaftliche Leitung sicher. Ihnen kommt auch eine bedeutende bescheinigende Funktion zu, da sie einen Bericht über die Lehrpersonen erstellen müssen, die angestellt sind (insbesondere im ersten Unterrichtsjahr) oder die im Verlauf ihrer Anstellung eine Erhöhung ihres Pensums beantragen. Zudem gehören die Fachexpertinnen und Fachexperten den Kommissionen an, die die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten beurteilen. In diesem Sinn nehmen sie eine Aufgabe von grundlegender Bedeutung wahr, da sie die wissenschaftliche und fachliche Kompetenz der Lehrpersonen gewährleisten. Schliesslich beteiligen sie sich auch an den Maturitätsprüfungen. Sie sehen insbesondere die schriftliche Prüfung durch, die von der Fachbereichsgruppe ausgearbeitet wird, sind an den mündlichen Prüfungen anwesend und für die Bewertung der Prüfung der Schülerin oder des Schülers verantwortlich, die sie mit der zuständigen Lehrperson besprechen.

Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind an jeder Schule in einer Schülerversammlung organisiert, die das Organ darstellt, das sie vertritt. Die Schülerversammlung bringt die Wünsche der Schülerinnen und Schüler gegenüber den anderen Organen der Schule an, bringt die Meinung der Schülerinnen und Schüler in Anhörungen zum Ausdruck, berät die Geschäfte, für die sie gemäss Gesetz und Ausführungsbestimmungen zuständig ist, und ernennt ihre Vertretungen in den Organen der Schule, die den Schülerinnen und Schülern offenstehen.

Schliesslich besteht auch eine Elternversammlung. Sie vereint alle Personen, die die elterliche Sorge für die Schülerinnen und Schüler einer Schule innehaben, und nimmt in der Praxis ähnliche Aufgaben wahr wie die Schülerversammlung.

### **3. Die Organisation des Unterrichts**

Die Organisation der gymnasialen Ausbildung im Kanton Tessin stützt sich auf das MAR 95, auf den Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994 und auf das kantonale Reglement für die gymnasiale Ausbildung vom 24. Juni 1997 (und die nachfolgenden Änderungen).

Der gymnasiale Unterricht stützt sich insbesondere auf dem kantonalen Gymnasiallehrplan vom 6. November 2001, der dem Rahmenlehrplan der EDK entspricht. Dieser sieht entsprechend den Bestimmungen des MAR eine Organisation des Unterrichts in Lernbereichen vor. Die Ausrichtungen sind als Ausbildungsprofil für Jugendliche gestaltet, die ein Studium an einer Universität anstreben, und tragen den Erwartungen der Gesellschaft und dem erforderlichen Niveau für den Zugang zur höheren Bildung Rechnung. Das Ausbildungsprofil stellt die Schülerinnen und Schüler als aktive Gestalter ihrer Ausbildung in den Vordergrund. In diesem Sinn sind die

Schülerinnen und Schüler dazu aufgerufen, sich schrittweise ihr eigenes Curriculum zusammenzustellen. Sie können dabei ihrer Motivation und ihren Interessen Rechnung tragen, auch im Hinblick auf die angestrebte weiterführende Ausbildung.

Bei der **Anmeldung für das erste Gymnasialjahr** haben die Schülerinnen und Schüler in den Grundlagenfächern die folgenden Wahlmöglichkeiten:

- zweite Landessprache (L2): Deutsch oder Französisch<sup>132</sup>;
- dritte Sprache (L3): Deutsch, Französisch, Englisch oder Latein<sup>133</sup>;
- eine vierte Sprache (L4): Französisch, Deutsch, Englisch, Spanisch, Latein oder Griechisch<sup>134</sup>; jene Schülerinnen und Schüler, die ab dem zweiten Jahr eine Sprache als Schwerpunktfach wählen möchten, müssen eine L4 wählen;
- bildnerisches Gestalten oder Musik.

In dieser Phase wird das Curriculumsprofil vor allem im sprachlichen Bereich individuell geprägt. Ab dem Schuljahr 2007/08 wird Französisch auf zwei Niveaus angeboten, um die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Reform 3 der Tessiner *Scuola media* abzuholen. Diese Anpassung der Bildungsstruktur in der obligatorischen Schule betraf vor allem den Sprachenbereich, wobei Änderungen eingeführt wurden, die mit der Zeit wahrscheinlich Auswirkungen auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler haben werden, die die gymnasiale Ausbildung besuchen. Die Trends, die sich abzeichnen werden, müssen deshalb eingehend überwacht werden.

Bei der **Anmeldung für das zweite Jahr** wählen die Schülerinnen und Schüler:

- das Schwerpunktfach.

Die Anmeldung für das zweite Jahr ist der wichtigste Moment für die persönliche Gestaltung des Curriculums, denn nun werden die Entscheidungen getroffen, die für die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend sind. Sie betreffen vor allem das Schwerpunktfach und die naturwissenschaftliche oder nicht naturwissenschaftliche Ausrichtung. Mathematik wird auf zwei Niveaus unterrichtet (vertieft für die Schülerinnen und Schüler des naturwissenschaftlichen Curriculums, Grundniveau für die anderen).

Bei der **Anmeldung für das dritte Jahr** wählen die Schülerinnen und Schüler:

- die Ausrichtung des naturwissenschaftlichen Schwerpunktfachs (Physik und Anwendungen der Mathematik oder Biologie und Chemie).
- das Ergänzungsfach.

**Im Verlauf des dritten Jahres** wählen die Schülerinnen und Schüler schliesslich das Thema der Maturaarbeit.

---

<sup>132</sup> Es sind zwei Französisch-Niveaus vorgesehen: Französisch 1 (nur L3) für Schülerinnen und Schüler, die den Französischunterricht am Ende des zweiten Jahres der *Scuola media* abgeschlossen haben; Französisch 2 (L2 und L3) für Schülerinnen und Schüler, die an der *Scuola media* Französisch als Wahlfach am Ende des vierten Jahres abgeschlossen haben.

<sup>133</sup> Gilt nur für Schülerinnen und Schüler, die in der *Scuola media* den Lateinunterricht besucht haben.

<sup>134</sup> Gilt nur für Schülerinnen und Schüler, die in der *Scuola media* den Lateinunterricht besucht haben.

Mit der Wahl des Ergänzungsfachs (EF) können die Schülerinnen und Schüler ihr Curriculum stärken (indem sie zum Beispiel das EF aus einem ähnlichen Bereich wählen wie das Schwerpunktfach) oder es differenzieren, indem sie es vielfältiger und umfassender gestalten. Es ist auf jeden Fall nicht gestattet, die bereits für das SPF getroffene Wahl zu wiederholen.

Im ersten Jahr wird der Physik-, Chemie- und Biologieunterricht von allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam besucht. Für die Schülerinnen und Schüler, die ein naturwissenschaftliches Schwerpunktfach wählen, endet der Unterricht am Ende des zweiten Jahres. Für die Schülerinnen und Schüler, die kein naturwissenschaftliches Schwerpunktfach gewählt haben, ist im dritten Jahr integrierter Unterricht in Experimentalwissenschaften vorgesehen.

In Art. 12 des Reglements für die gymnasiale Ausbildung ist die Maturaarbeit wie folgt definiert: "Eine Untersuchung zu einem Thema, das auch fachübergreifend sein kann; sie wird von einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern unter der Anleitung von einer oder zwei Lehrpersonen durchgeführt. Die Resultate müssen von jeder Schülerin und jedem Schüler in einem schriftlichen Bericht festgehalten und in einer mündlichen Präsentation vorgestellt werden." Zu Beginn des Kurses vermitteln die Hauptlehrperson oder die Hauptlehrpersonen die methodischen Angaben, geben den Rahmen für das analysierte Thema vor und besprechen mit den Schülerinnen und Schülern die Probleme, die mit der Untersuchung verbunden sind, damit diese die Arbeit selbstständig ausführen können. Dieser Ansatz geht auf die Tradition des Seminars zurück, das bereits in der früheren Regelung der gymnasialen Ausbildung vorgesehen war. Damit lassen sich die Probleme im Zusammenhang mit Plagiatsversuchen stark verringern, da die einzelnen Schülerinnen und Schüler ständig von mindestens einer Lehrperson begleitet werden, die einer Arbeitsgruppe zugeteilt ist.

Am Ende des vierten Jahres und der Ausbildung legen alle Schülerinnen und Schüler eine schriftliche und mündliche Prüfung in den Fächern Italienisch (L1), Deutsch oder Französisch (L2), Mathematik, im Schwerpunktfach und in Geisteswissenschaften ab (schriftliche Prüfung in Geschichte und mündliche Prüfung in Geografie oder umgekehrt)<sup>135</sup>. Die Prüfungen werden vom Fachexperten durchgesehen.

**Anhang 1** enthält die Übersichten über die Wochenlektionen. Es wird ein Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Bereichen (Sprachen, Mathematik und Experimentalwissenschaften, Geisteswissenschaften, Kunst und Sport) angestrebt. Da das Tessin in kultureller und sprachlicher Hinsicht eine Minderheitenregion darstellt, sollen die Schülerinnen und Schüler zudem ausreichend Gelegenheit für das Erlernen von Fremdsprachen erhalten.

## Das Verhältnis zum Kanton. Die Frage der Autonomie

Die Tessiner Gymnasien sind keine autonomen Verwaltungseinheiten, d. h. sie verfügen nicht über spezifische strategische oder finanzielle Autonomie. So wird insbesondere das Budget über das zuständige Departement zentral vom Kanton

---

<sup>135</sup> Nur bis Ende des Schuljahres 2011/12; danach können die Schülerinnen und Schüler für die Prüfung in Geisteswissenschaften zwischen Geschichte, Geografie und Philosophie wählen (mit schriftlicher und mündlicher Prüfung in einem dieser Fächer).

festgelegt und verwaltet. Jede Ausgabe im Zusammenhang mit einer Initiative, die innerhalb der einzelnen Schulen eingeleitet wird, ist gegenüber den vorgesetzten Ämtern zu begründen und von diesen zu bestätigen.

Die Schulleitungen haben auch bei der Ausgestaltung der Unterrichtsorganisation und aller vorgesehenen Nebentätigkeiten einen beschränkten Handlungsspielraum. In den letzten Jahren hat das zuständige Departement die Stundendotation auf **40,5 Wochenstunden** pro Klasse festgelegt. Da schon die Pflichtlektionen **31 bis 35 Stunden** pro Klasse entsprechen, besteht kein sehr grosser Spielraum für die Finanzierung aller übrigen Aktivitäten einer Klasse (Wahlfächer, Stützunterricht usw.) oder von Lehrpersonen zugunsten einer Klasse (Klassenleitung, Koordinationsbestrebungen unter den Lehrpersonen usw.). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass der Kanton jeder Schule **12** zusätzliche Stunden für Forschungsprojekte zur Verfügung stellt, die sich auf pädagogische oder didaktische Fragen und auf Versuche und Neuerungen in Bezug auf die Organisation der Schule, die Programme, die Unterrichtsmethoden und -techniken beziehen.

Die Frage der Autonomie der kantonalen Gymnasien ist somit relativ komplex und kann hier nicht vertieft dargestellt werden. Kurz gesagt wird von Formen erheblicher Autonomie zu klar festgelegten Grenzen übergegangen. In diesem Sinn ist der Kanton Tessin wirklich ein Sonderfall. Betont wird dies durch die Tatsache, dass er als Sprachregion gilt, obwohl er keine ist (da diese auch den italienischsprachigen Teil von Graubünden umfassen würde). Denn in Bezug auf die Beziehungen zwischen den Schulen und dem Kanton bestehen auch erhebliche Unterschiede zum italienischsprachigen Teil des Kantons Graubünden, was auf eine historische und kulturelle Verschiedenheit hinweist. Traditionell, um zwei gegensätzliche Beispiele anzuführen, bestehen Aspekte, die auf grosse Autonomie schliessen lassen (Hausmatur – bis vor wenigen Jahren sogar mit unterschiedlichen Prüfungen in den einzelnen Klassen! – Schulaufsichtskommissionen usw.), aber auch Bereiche, die in anderen Regionen der Schweiz von den Schulen geregelt werden und die im Tessin einer zentralen kantonalen Regelung unterstehen (wie die Anstellung der Lehrpersonen, die vom Kanton und nicht von der Schule berufen werden).

Schliesslich ist zu betonen, dass die Finanzierung der Neugestaltung des Ausbildungsmodells nach dem MAR 95 über eine Reihe von Entlastungen erfolgte, die der Kanton – nicht die einzelne Schule – den Lehrpersonen gewährt hat und weiterhin gewährt, um deren Arbeit für die Erstellung, Umsetzung und ständige Aktualisierung der Lehrpläne anzuerkennen.

## **Die Umsetzung des MAR 95 im Tessin**

Die Umsetzung des MAR 95 im Tessin ist ein sich fortlaufender Prozess, der vom zuständigen Departement über das Amt für Mittelschulen in Zusammenarbeit mit dem Kollegium der Mittelschulrektoren ständig überwacht wird. Die Struktur, die unmittelbar nach dem Inkrafttreten des MAR 95 geschaffen wurde, blieb praktisch unverändert: Auf operativer Ebene hatte eine Arbeitsgruppe (AG) den Auftrag erhalten, den allgemeinen Rahmen der gymnasialen Ausbildung im Tessin entsprechend den Möglichkeiten festzulegen, die das neue MAR 95 bot. 1995 gehörten dieser AG unter dem Vorsitz des Leiters des UIMS die Rektoren der fünf kantonalen Gymnasien und der kantonalen Handelsschule sowie das Tessiner Mitglied der Schweizerischen Maturitätskommission an. Heute setzt sie sich nur noch aus den Rektoren zusammen, wird aber weiterhin vom Leiter des UIMS präsiert. Noch immer hat sie jedoch die Aufgabe, die

Rahmenbedingungen sicherzustellen, da die Grundsätze der Reform weiterhin umgesetzt und aktualisiert werden können. Die Lehrpersonen beteiligten sich von Anfang an aktiv an der Erarbeitung der kantonalen Lehrpläne und stützten sich dabei auf die Überlegungen, die durch die neue Ausrichtung des Rahmenlehrplans ausgelöst wurden. In Arbeitsgruppen, die nach Lernbereichen und nach einzelnen Fächern gebildet wurden und in denen die Schulen entsprechend ihrer Bedeutung vertreten waren, legten sie die Lernziele der Fachbereiche und der einzelnen Fächer fest. In Übereinstimmung mit ihren Vertreterinnen und Vertretern auf kantonaler Ebene erarbeiteten alle anderen Lehrpersonen an den verschiedenen Schulen die Arbeitspläne (schulinterne Pläne für die einzelnen Fächer) und aktualisieren diese laufend.

Aus Sicht der Rechtsgrundlagen verfügt der Kanton Tessin seit 1997 über ein Reglement für die gymnasiale Ausbildung, das den Bestimmungen des MAR entspricht und seither immer wieder aktualisiert wurde.

Die Umsetzung des MAR stützt sich somit auf die gemeinsame Arbeit von Experten, Beamten, Rektoren und Lehrpersonen. Dies bietet den Vorteil, dass eine Reihe von Regeln festgelegt wurden, die nicht nur die Interessen der Schülerinnen und Schüler wahren, sondern auch sicherstellen, dass das Modell der gymnasialen Ausbildung eine gewisse Kohärenz aufweist.

Das Modell, das für eine vierjährige Ausbildungsdauer konzipiert ist, weist im ersten Jahr eine eher propädeutische Ausrichtung auf. Es ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass – in den meisten Lernbereichen – koordinierter Unterricht vorgesehen ist, der neben Semester- und Schlussnoten in jedem Einzelfach auch zu gemeinsamen Schlussnoten für mehrere Fächer eines Bereichs führt, die zwischen mehreren Lehrpersonen abgesprochen werden. Dies gilt für die Experimentalwissenschaften im ersten und zweiten Jahr, für die Fächer des Bereichs Kunst (bildnerisches Gestalten/Musik und Kunstgeschichte) im zweiten Jahr, die Geisteswissenschaften (Geschichte und Geografie) im dritten und vierten Jahr (hier kommen noch Philosophie und Einführung in Wirtschaft und Recht hinzu).

Zudem wird der Unterricht in den Schwerpunktfächern Physik und Anwendungen der Mathematik, Biologie und Chemie sowie Wirtschaft und Recht von den zuständigen Lehrpersonen gemeinsam geplant und führt zu unter diesen abgesprochenen Semester- und Schlussnoten.

Die Einheitsnoten innerhalb dieses Modells sollen für die Lehrpersonen einen Anreiz darstellen, ihren Unterricht zu koordinieren, zusammenzuarbeiten und laufend Informationen und Beobachtungen über den Lernbedarf und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler auszutauschen, auch aus einer ganzheitlicheren Sicht, die über das eigene Fach hinausgeht.

Besondere Erwähnung verdienen der Kurs in Experimentalwissenschaften im dritten Jahr sowie der koordinierte Unterricht im Bereich Geisteswissenschaften im vierten Jahr (Maturitätsjahr).

Der Kurs in Experimentalwissenschaften im dritten Jahr richtet sich nur an jene Schülerinnen und Schüler, die ein nicht naturwissenschaftliches Schwerpunktfach wählen. Er sieht integrierten Unterricht für die drei Fächer (Biologie, Chemie und Physik) ausgehend von einer Reihe von fachübergreifenden Themen vor. Während des Kurses ist häufig Unterricht in Anwesenheit aller drei Lehrpersonen vorgesehen, die in gegenseitigem Einvernehmen eine einzige Semester- und Schlussnote festlegen<sup>136</sup>.

---

<sup>136</sup> Die Note des integrierten Kurses in Experimentalwissenschaften stellt für diese Schülerinnen und Schüler auch die Maturitätsnote dar. Mit dem Inkrafttreten der kleinen Revision, die Maturitätsnoten in den einzelnen Fächern und keine Gesamtnote für die Experimentalwissenschaften mehr vorsieht, mussten deshalb einige Änderungen vorgenommen werden. Für die Schülerinnen und Schüler, die ein nicht naturwissenschaftliches Schwerpunktfach wählen, wird die Maturitätsnote in den Einzelfächern Biologie,

Der koordinierte Unterricht in den Geisteswissenschaften im Maturitätsjahr umfasst die Fächer Geschichte, Geografie, Philosophie sowie Einführung in Wirtschaft und Recht. Er streift vor allem die grossen Themen des 20. Jahrhunderts. Das Ziel besteht darin, die heutigen Ereignisse und gesellschaftlichen Erscheinungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten, die sich gegenseitig vervollständigen und ergänzen. Das neue Reglement für die gymnasiale Ausbildung, das an die kürzlich erfolgte MAR-Revision angepasst wurde, sieht eine fünfte Maturitätsprüfung im Bereich Geisteswissenschaften vor. Dabei können die Schülerinnen und Schüler eines der drei Fächer Geschichte, Geografie und Philosophie wählen. Über das gewählte spezifische Fach hinaus wird die Prüfung von den Schülerinnen und Schülern auch verlangen, dass sie ein Thema aus verschiedenen Perspektiven und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten bearbeiten können und dass sie – entsprechend den Erfahrungen, die sie im vierten Jahr gemacht haben – in ihre Überlegungen Kompetenzen einfließen lassen können, die sie in den anderen Fächern des Bereichs Geisteswissenschaften erworben haben.

#### Versuche:

Zu den beschriebenen Modellen des fachübergreifenden und integrierten Unterrichts werden mittel- und langfristige Versuche und Projekte durchgeführt. Gegenwärtig wird insbesondere ein Versuch evaluiert, der im dritten Jahr in einigen Klassen mit einem nicht naturwissenschaftlichen Schwerpunktfach eingeleitet wurde. Der untersuchte Ansatz für integrierten Unterricht in Experimentalwissenschaften bezieht sich auf die Vermittlung der Thermodynamik gestützt auf die Einführung der Begriffe Entropie und chemisches Potenzial als wichtigste Grössen neben den traditionellen Grössen Temperatur, Stoffmenge und Energie. Der Versuch wurde von einem Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Locarno begleitet, das die Zusammenarbeit mit Gymnasiallehrpersonen nutzt. Das Ziel besteht darin, einen innovativen didaktischen Ansatz für die Vermittlung der Thermodynamik zu entwickeln, der vor allem im integrierten Biologie-, Chemie- und Physikunterricht eingesetzt werden kann. Dieser Ansatz beruht auf der Festlegung von kognitiven Organisatoren, die für alle drei Fächer gültig sind, und auf der Nutzung der bestehenden Analogien zwischen der Physik und den verwandten Fächern. Aus methodischer Sicht stehen das Experimentieren und die dynamische Entwicklung eines Modells im Vordergrund<sup>137</sup>.

Am Gymnasium Lugano 2 wurde zudem ein Projekt für integrierten Unterricht in Geisteswissenschaften im vierten Jahr entwickelt, das die oben beschriebenen Absichten und Zielsetzungen gut zum Ausdruck bringt. Es beruht auf der Erstellung eines Dossiers, zu dem alle vier beteiligten Fächer beitragen (somit auch die Einführung in Wirtschaft und Recht, die kein Maturitätsfach darstellt). Dieses Dossier wird für die Schülerinnen und Schüler zu einem grundlegenden Bezugspunkt, um die Erscheinungen des 20. Jahrhunderts, mit denen sie sich befasst haben, ganzheitlich zu erfassen und die Maturitätsprüfung in einem der geisteswissenschaftlichen Fächer vorzubereiten. Ab dem Schuljahr 2008/09 wird das Projekt auf alle kantonalen Gymnasien ausgedehnt.

Von den Versuchen, die schon vor Jahren eingeleitet wurden, ist an die Italienisch- und Mathematiklabors im ersten Jahr zu erinnern (zwei Lektionen in Halbklassen). Diese Labors wurden mit der Absicht eingeführt, die Schülerinnen und Schülern beim Ausbau ihrer Kompetenzen in zwei Grundlagenfächern der Gymnasialausbildung (Erstsprache und Mathematik) zu unterstützen, indem ihnen vor allem die Möglichkeit geboten wird, beim Verfassen von Texten und beim Lösen von mathematischen Aufgaben eine verstärkte Betreuung in Anspruch zu nehmen.

---

Chemie und Physik wie folgt berechnet: arithmetisches Mittel zwischen der Note am Ende des zweiten Jahres und jener des integrierten Kurses im dritten Jahr.

<sup>137</sup>Für eine ausführlichere Dokumentation zum konzeptuellen Bezugsrahmen wird auf die Website <http://www.gesn.ch/TD> verwiesen.

Zu erwähnen sind schliesslich auch die zahlreichen Versuche, die nicht auf kantonaler Ebene, sondern in den einzelnen Schulen (Schulprojekte) zu didaktischen und pädagogischen Themen durchgeführt werden. Dazu stehen jedem Gymnasium jährlich 12 Wochenlektionen zur Verfügung.

## Angaben zum Übertritt ins und aus dem Gymnasium

Im Vergleich zum schweizerischen Durchschnitt ist die Quote der Übertritte von der obligatorischen Schule ins Gymnasium sehr hoch. Diese Quote war in den letzten Jahren stabil und lag jeweils bei rund 35%. Sie wird zum einen durch die Struktur des Schulsystems bestimmt, das auf der Oberstufe eine einheitliche *Scuola media* vorsieht. Zum anderen ist sie darauf zurückzuführen, dass die Arbeitswelt in den letzten Jahren Schwierigkeiten hatte, Lehrlinge aufzunehmen. Die Quote der Übertritte von der obligatorischen Schule ins Gymnasium stieg in den letzten 15 Jahren von 28,7% (1991/92) auf 34,3%<sup>138</sup>, obwohl inzwischen die anderen Ausbildungen erheblich ausgebaut wurden, namentlich mit der Einführung der Berufsmaturität.

Eine hohe Übertrittsquote hat unter anderem auch eine hohe Misserfolgsrate in den ersten zwei Jahren der gymnasialen Ausbildung zur Folge (vor allem im ersten Jahr mit einer Rate von zuweilen über 35%).

Trotz zahlreicher Budgetkürzungen wurden in einigen Fächern Stütz- und Nachholkurse beibehalten: neben der Erstsprache und der Mathematik auch für die Zweitsprachen (Deutsch, Französisch, Englisch) und für die Experimentalwissenschaften (Physik und Chemie). Damit soll einer grösseren Zahl von Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, die Ausbildung erfolgreich zu besuchen und insbesondere die anfänglichen Lücken innerhalb relativ kurzer Zeit zu schliessen.

Die hohe Übertrittsquote nach der obligatorischen Schule, die Massnahmen zur Betreuung der Schülerinnen und Schüler und eine Tradition, die sich noch vorwiegend auf den akademischen Weg stützt, führen dazu, dass die **Maturitätsquote**<sup>139</sup> trotz der vorgenommenen Selektion im interkantonalen Vergleich sehr hoch ist. 2007 war das Tessin sogar der Kanton mit der höchsten Maturitätsquote der Schweiz (29,5%), während der nationale Durchschnitt bei 19% lag. Bereits 1985 verzeichnete das Tessin mit 17,6% eine der höchsten Maturitätsquoten. In den darauffolgenden 22 Jahren erhöhte sich die Quote um rund 67% und wuchs somit stärker als der nationale Durchschnitt (etwa 55%).

Was den Übertritt in höhere Ausbildungen anbelangt, ziehen die Tessiner Studierenden weiterhin die Schweizer Universitäten vor, obwohl für bestimmte Fakultäten ein hohes Interesse an einer akademischen Ausbildung in Italien besteht (2005 entschieden sich rund 11% der Tessiner Studierenden dafür). In der letzten veröffentlichten Erhebung (Wintersemester 2006/07) waren an den Universitäten und Technischen Hochschulen in der Schweiz rund 4250 Tessiner Studierende immatrikuliert (vor zwanzig Jahren waren es weniger als 3000), 5% davon an der Universität der italienischen Schweiz (USI). Im gleichen Zeitraum waren an den

---

<sup>138</sup> Vgl. *La scuola ticinese in cifre*, Guidotti, C. & Rigoni, B. (Hrsg.), Ufficio studi e ricerche del DECS, Ausgabe 2007, Bellinzona.

<sup>139</sup> Die nachstehend zitierten statistischen Angaben wurden 2008 auf der Website des Bundesamtes für Statistik, Neuenburg, ([www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch)) veröffentlicht.

Fachhochschulen in der Schweiz etwa 1800 Tessiner Studierende eingeschrieben (2001 waren es weniger als 1100), von denen über 55% die Fachhochschule der italienischen Schweiz (SUPSI) besuchten.

Die Abschlussquote an den universitären Hochschulen entspricht in etwa den anderen Indikatoren (insbesondere der Maturitätsquote): Sie lag 2007 bei 21,6% und war nur in Genf höher, wo sich jedoch eine viel höhere Zahl von Studierenden an der kantonalen Universität immatrikuliert.

Werden auch die Fachhochschulen und die höheren Fachschulen einbezogen, steigt die Abschlussquote für das Tessin auf 30,6%, entspricht damit jener von Neuenburg und wird nur noch vom Kanton Jura übertroffen.

Die Daten sind somit noch sehr ermutigend, auch in Anbetracht der Tatsache, dass die meisten Tessiner Studierenden einen Abschluss (insbesondere einen universitären Abschluss) ausserhalb ihres Kantons erwerben und dass keine Erleichterungen oder Vorzugsbedingungen bestehen, die die Zulassung zur kantonalen Universität (USI) oder zu italienischen Universitäten besonders fördern.

## **Der Standpunkt des Tessins zu Themen der nationalen Koordination**

Gegenüber dem Rest der Schweiz ist das Tessin in geografischer, sprachlicher und kultureller Hinsicht, aber teilweise auch in wirtschaftlicher Hinsicht eine Randregion. Dies hat dazu beigetragen, dass sich der Kanton auf nationaler Ebene zu einer Art Sonder- und Einzelfall entwickelt hat, was auch für den Bildungsbereich gilt. Auf Ebene des Gymnasiums wurde versucht, die Absichten des MAR 95 relativ radikal umzusetzen. Paradoxerweise förderte dies eine gewisse Isolation, die jedoch oft nicht negativ erlebt wird. Vielmehr wurde auch versucht, von einer Tradition auszugehen, die sich in einer Zeit herausgebildet hatte, in der die kantonale Autonomie stärker war. Die Forderung nach verstärkter Koordination im Bildungs- und Ausbildungsbereich auf nationaler Ebene ist verständlich. Zuweilen bringt sie jedoch das Tessin gerade deshalb in Schwierigkeiten, weil dessen Besonderheiten, die auch sozialer und wirtschaftlicher Art sind, nicht immer Rechnung getragen werden kann. Die Beschaffenheit des Kantonsgebiets, die Distanz zu den anderen Regionen der Schweiz, die auch auf die sprachlichen und kulturellen Unterschiede zurückzuführen ist, das Fehlen eines Wirtschaftsnetzes in der Art der Industriezentren, die viele Gebiete der Deutsch- und Westschweiz über die Grenzen der einzelnen Kantone hinaus verbinden, und der politische Entscheid für eine obligatorische öffentliche Schule, die der Integration hohe Bedeutung beimisst und die Selektion auf die weiterführenden Schulen verschiebt, führen dazu, dass sich das Tessin objektiv in einer anderen Situation befindet als die meisten anderen Kantone. Die Zustimmung zu HarmoS bestätigt jedoch den Willen des Tessins, die wichtigsten Gelegenheiten für eine Koordination und Abstimmung mit dem Rest des Landes auch im grundlegenden Bereich der Bildung und Ausbildung nicht zu verpassen. Der Kanton hat in der Schulpolitik noch keinen klar umrissenen offiziellen Standpunkt zu Themen, die für die Koordination auf nationaler Ebene zentrale Bedeutung erlangen werden, wie zur Frage der Vermittlung der Zweitsprachen oder zur Frage der Standards (diese Themen wurden bisher erst im Kollegium der Mittelschulrektoren und im UIMS diskutiert). Er ist jedoch sicherlich bereit, sich ernsthaft mit diesen Aspekten auseinanderzusetzen. Gleichzeitig fordert er jedoch, dass seinen Besonderheiten Rechnung getragen wird, nicht als Privileg, sondern im Hinblick auf eine objektive Beurteilung, in der Aspekte, die aus kulturellen und historischen Gründen unterschiedlich sind, nicht unkritisch verglichen und auf die gleiche Stufe gestellt werden dürfen.

## Die Erwartungen des Kantons Tessin im Bereich der Gymnasialen Ausbildung

Was für das gesamte vorliegende Dokument gilt, gilt für diesen abschliessenden Teil noch vermehrt: Die Ausführungen, die hier zusammenfassend präsentiert werden, sind das Ergebnis der Diskussionen und Überlegungen, die im Tessiner Kollegium der Mittelschulrektoren zusammen mit dem Leiter des Amtes für Mittelschulen (UIMS) stattfanden.

Eine der besonders häufig genannten und dringenden Erwartungen betrifft die wissenschaftliche – und nicht nur pädagogische – Kompetenz der Gymnasiallehrpersonen. Das Tessin verlangt von der EDK, dass sie sich für die Förderung einer Lehrperson einsetzt, die weiterhin die höchstmögliche Kompetenz in den Unterrichtsfächern gewährleistet und die als Intellektuelle ihre Autonomie nutzt, um ihre verantwortungsvolle Aufgabe gegenüber den künftigen Generationen von Studierenden vollumfänglich wahrzunehmen. Es sollte weiterhin eine Lehrperson gefördert werden, die nicht bloss eine einfache Wissensvermittlerin ist. Hier besteht ein enormer Unterschied kultureller Art, der das Profil und die Aufgabe der Lehrperson, ihre Grundausbildung und Weiterbildung bestimmt.

Deshalb wird nicht nur gewünscht, dass die Anforderungen nicht gesenkt werden, die auf der fachbezogenen Ebene an die Kandidatinnen und Kandidaten für das höhere Lehramt gestellt werden. Vielmehr wird auch der Wunsch geäussert, dass die EDK diesem Gesichtspunkt bei der Gewährung ihrer Anerkennung für den Unterricht an den Maturitätsschulen Beachtung schenkt. Die kürzlich gemachte Erfahrung bei Anstellungsgesprächen im Tessin mit Lehramtskandidatinnen und -kandidaten, die von der EDK die Anerkennung für die Ausübung des Berufs von Gymnasiallehrpersonen in der ganzen Schweiz erhalten hatten, weist leider auf eine Entwicklung hin, die vom Kollegium der Mittelschulrektoren und vom UIMS ernsthaft in Frage gestellt wird. So fragt man sich insbesondere, wozu die Qualitätskontrolle des Systems mittels Standards dient, wenn die Hauptakteurin des Unterrichts, die Lehrperson, ihrer Aufgabe wissenschaftlich nicht gewachsen ist. Wenn sie, wie festgestellt wurde und belegt werden kann, zum Beispiel die Anerkennung der EDK für den Italienischunterricht im Tessin (und somit als Erstsprache) erhalten hat, ohne je Italianistik studiert zu haben, sondern nur gestützt auf einen kurzen Einsatz, bei dem sie vor fast dreissig Jahren im Ausland Italienisch als Zweitsprache unterrichtet hatte.

Ein weiterer Entscheid, den das Tessin erwartet, betrifft die Dauer der gymnasialen Ausbildung: Der Kanton hofft, dass sich auch aus den Ergebnissen von EVAMAR II die Notwendigkeit ergibt, die vierjährige Dauer der Gymnasialausbildung ohne Einbezug der Sekundarstufe I im MAR zu verankern.

Eine weitere Bemerkung betrifft schliesslich die Diskussion über die mögliche Einführung von Bildungsstandards. Wahrscheinlich ist es zwar notwendig und unabdingbar, sich innerhalb der Sekundarstufe II – und somit auch des Gymnasiums – mit dieser Frage zu befassen, da es politisch immer schwieriger wird, ein heterogenes und von starken Unterschieden gekennzeichnetes System auf nationaler Ebene zu vertreten. Trotzdem weisen unsere internen Diskussionen und Überlegungen darauf hin, dass für die Lehrperson unbedingt weiterhin die Unterrichtsautonomie auf der Grundlage des RLP, der kantonalen Lehrpläne und, wo vorhanden, der Lehrpläne der einzelnen Schulen (Schulprofil) gewahrt muss. Allfällige Überlegungen zur Einführung von Bildungsstandards dürfen nicht losgelöst von allgemeineren Überlegungen zur Notwendigkeit der Aktualisierung und Erneuerung der Rahmenlehrpläne erfolgen.

Zudem ist von Anfang an darauf zu achten, dass der Unterricht nicht auf eine reine Testkultur abgeflacht wird. Ein System, das auf Standards beruht, sollte eine einfachere Beurteilung in Bezug auf die Kohärenz mit den Zielen von Art. 5 MAR ermöglichen (zumindest für jenen Teil, für den sich diese Beurteilung allenfalls als möglich erweisen wird) und darf keinesfalls zu hart sein. Allerdings ist für uns bereits jetzt absehbar, dass sich wesentliche Aspekte der Ziele der gymnasialen Ausbildung weder auf die Logik der Bildungsstandards reduzieren noch mit diesen messen lassen. In den letzten 30 Jahren unterlag das Gymnasium im Tessin wie in den anderen Landesteilen erheblichen Veränderungen, die seine wichtigsten Merkmale teilweise neu gestaltet haben. Dieser Wandel beruhte nicht nur auf dem politischen Entscheid, die Bildung stärker zu demokratisieren, sondern auch auf der sich immer klarer abzeichnenden und unaufschiebbaren Notwendigkeit, Zweck und Zielsetzungen der gymnasialen Ausbildung entsprechend den Erwartungen der Gesellschaft laufend neu festzulegen. Der Druck, der seitens der Wirtschaft, der Industrie und der weiterführenden Studien auf die gymnasiale Ausbildung spürbar wird, richtet sie auf immer funktionalere Modelle aus, die aber auch immer weiter von jenem Ort der langsamen Heranbildung des Denkvermögens entfernt sind, der allein auf den Zugang zu den tertiären Ausbildungen vorbereitete.

Das Tessin hofft, dass Formen der Harmonisierung zwischen den Gymnasien verschiedener Kantone, aber auch innerhalb des gleichen Kantons gefunden werden können, ohne dass deshalb auf Formen von Autonomie verzichtet werden muss, die in der Schweiz traditionell als Elemente der Bereicherung, nicht der Verarmung der Gymnasialausbildung anerkannt sind. Es hofft, dass es gelingen wird, mit den – allenfalls tiefgreifenden – Reformen, die sich in den nächsten Jahren auch gestützt auf die Ergebnisse von EVAMAR II als notwendig erweisen könnten, das hohe Qualitätspotenzial des Gymnasiums zur Entfaltung zu bringen, es nach aussen zunehmend transparenter zu machen und zugleich die Rolle der gymnasialen Maturität als Hauptzugangsweg zu den akademischen Studien beizubehalten.

Für die Arbeitsgruppe PGYM  
Fulvio Cavallini

---

## 3. Die Situation im Kanton Graubünden

### Bündner Gymnasium

Teilrevision des Mittelschulgesetzes für den Kanton Graubünden<sup>140</sup>

Chur, 23. Oktober 2008  
Dr. Gion Lechmann

---

#### 1. Ausgangslage

##### 1.1. Bündner Mittelschullandschaft und die Diskussionen über die Zukunft des Gymnasium (Lang- und Kurzzeitgymnasium)

Die Frage betreffend Führung eines Untergymnasiums beschäftigt die Bildungspolitik des Kantons Graubünden bereits seit vielen Jahren. So wurde im Jahre 1993 die Regierung mit dem Postulat Maissen aufgefordert, die Aufhebung des Untergymnasiums zu prüfen.<sup>141</sup> Mit dem Regierungsbeschluss<sup>142</sup> vom 10. September 1996 und auf der Grundlage von Art. 19 des Mittelschulgesetzes legte die Regierung jedoch im Rahmen der Mittelschulreform und als Folge der bereits geplanten Verkürzung der gymnasialen Ausbildungsdauer um ein Jahr (MAV zu MAR) fest, dass das Untergymnasium derzeit beizubehalten sei.

Neu aufgenommen wurde im Jahr 2003 die Diskussion um das Untergymnasium im Rahmen der Behandlung der Struktur- und Leistungsüberprüfung zur Sanierung des Kantonshaushalts durch den Grossen Rat.<sup>143</sup> Der Vorschlag der Regierung sah vor, das Untergymnasium an den Mittelschulen sehr restriktiv im Sinne eines Leistungszuges pro Schulstandort zu führen.<sup>144</sup> **In den Verhandlungen des Grossen Rates wurde jedoch darauf hingewiesen, dass einschneidende Änderungen der kantonalen gymnasialen Ausbildung nicht primär aufgrund finanzieller Aspekte, sondern vor allem unter dem Gesichtspunkt der Ausbildungsqualität vorzunehmen seien.** Der Grosse Rat beschloss schliesslich mit 108 zu 9 Stimmen eine massvolle befristete Reduktion<sup>145</sup> (Numerus Clausus) der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in das Untergymnasium, in das Gymnasium, in die Fach- und in die Handelsmittelschule für die Schuljahre 2004/05, 2005/06, 2006/07 und 2007/08. Die mit der Massnahme 332 beschlossene befristete Beschränkung der Aufnahmezahl für die Mittelschulen hatte zur Folge, dass die „Kantonale Volksinitiative für eine Bündner Mittelschule ohne Numerus Clausus“ am 15. Juni 2005 bei der Standeskanzlei eingereicht wurde.

Am 2. Mai 2006 wurde die Massnahme 332 mit Beschluss Nr. 508 durch die Regierung aufgrund eines Bundesgerichtsentscheides betreffend eine vergleichbare Regelung

---

<sup>140</sup> Dieser Bericht basiert auf die Textvorlagen der Botschaft (18.12.2007) und auf die amtlichen Informationsschreiben des Amtes für Höhere Bildung (Kick-off 05.05.2008, Factsheet 16.09.2008).

<sup>141</sup> Grossratsprotokoll 1993/94, S. 592 ff.

<sup>142</sup> Regierungsbeschluss 10.09.1996, Nr. 2043.

<sup>143</sup> Botschaft der Regierung an den Grossen Rat, Heft Nr. 2/2003-2004.

<sup>144</sup> Massnahmen 22 und 23.

<sup>145</sup> Grossratsprotokoll 2003/2004, S. 229, Massnahme 332.

des Kantons Glarus rückwirkend per 1. März 2006 aufgehoben. Das Initiativbegehren behandelte der Grosse Rat in der Dezembersession 2006 und empfahl es mit 100:4 Stimmen dem Volk zur Ablehnung.<sup>146</sup> In der Folge wurde die Initiative zurückgezogen.<sup>147</sup>

In der Junisession 2003 hatte Grossrat Arquint einen Auftrag betreffend Erstellung eines Berichts über die Folgen der Aufhebung des Untergymnasiums eingereicht. Der Auftrag wurde mit dem Zusatz überwiesen, dass eine Situationsanalyse der Sekundarstufe I zu erstellen und mögliche Lösungsansätze zu entwickeln seien.<sup>148</sup> Das Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement liess einen Bericht ausarbeiten, dessen Resultate in die Ausformulierung des *Kernprogramms Bündner Schule 2010* unter der Bezeichnung „Stärkung der Volksschul-Oberstufe“ (Einführung des kooperativen und leistungsorientierten Oberstufenmodells C ohne Untergymnasium, aber mit einer vier- oder fünfjährigen gymnasialen Ausbildung) einfluss. Im Rahmen der Vernehmlassung wurde der Vorschlag des Departements kontrovers beurteilt. Einerseits erkannte man im Vorschlag eine sinnvolle Stärkung der Volksschul-Oberstufe, andererseits befürchtete man eine massive Schwächung der gymnasialen Ausbildung und der regionalen Mittelschulstandorte.<sup>149</sup> Mittels einer Petition wurde dem Anliegen der Kritiker Nachdruck verliehen.

Schliesslich wurde im April 2006 der Auftrag von Grossrat Claus betreffend die Stärkung der gymnasialen Ausbildung (Erhalt Untergymnasium) in Graubünden eingereicht.

## 2. Diskussionsfelder

### 2.1 Fünf Ausgestaltungsvarianten in der Diskussion

Die Auswahl der Ausgestaltungsvarianten erfolgte zum einen auf Grund der spezifischen Ausgangslage im Kanton Graubünden mit einer öffentlichen Kantonsschule und den dezentralen Mittelschulangeboten der sieben privaten Mittelschulen, welche je ein Gymnasium führen. Zum anderen sind die politischen Vorstösse und Rückmeldungen zum Kernprogramm Bündner Schule 2010 mit dem priorisierten Vorhaben *Stärkung der Volksschul-Oberstufe* in die Variantenwahl eingeflossen.

Neben dem Status quo mit einem sechs- und einem vierjährigen Gymnasium (Variante H/H=*heute*) wurden die im Kernprogramm zur Diskussion gestellten Varianten „Vierjähriges Gymnasium“ (Variante G4) und „Fünfjähriges Gymnasium“ (Variante G5) dargelegt und bewertet. Auf Grund der Rückmeldungen zum Kernprogramm wurden vorliegend zwei neue Varianten in die politische Entscheidungsfindung aufgenommen: Die von den Rektoren der Bündner Mittelschulen vorgeschlagene Variante (Variante R/R=*Rektoren*), welche u.a. die Einschaltung eines Synchronisationsjahres vorschlug, sowie die Variante „Regionen-Zentrum“ (Variante RZ). Die Variante „Regionen-Zentrum“ hätte die Modelle für die Gymnasien flexibilisiert, so dass an der Bündner Kantonsschule ein anderes Modell als an den privaten Mittelschulen hätte umgesetzt werden können.

<sup>146</sup> Grossratsprotokoll 2006/2007, S. 656 ff.

<sup>147</sup> Kantonsamtsblatt Nr. 7, 22. Februar 2007, S. 659.

<sup>148</sup> Grossratsprotokoll 2003/2004, S. 229.

<sup>149</sup> Vgl. Kernprogramm Bündner Schule 2010, Zusammenfassung der eingegangenen Rückmeldungen, S. 56 ff.

Ein wichtiges Merkmal der verschiedenen Varianten war die Ausbildungsdauer von 12 oder 13 Jahren bis zur Matura.

## FÜNF VARIANTEN IM ÜBERBLICK

	DAUER	ÜBERTRITTE	BEMERKUNGEN
<b>H</b> (Heute/Status quo)	12	8. Kl. 6. Kl.	<p>Es handelt sich um das Modell, welches derzeit in Kraft ist.</p> <p>An der BKS werden getrennte Klassenzüge geführt, je nachdem ob der Eintritt in das Gymnasium nach der 6. oder 8. Klasse erfolgt.</p>
<b>G4</b> (vierjähriges Gymnasium)	12	8. Kl. (7. Kl. für bes. Leistungsfähige direkt in 1. Gymn.)	<p>Es werden keine getrennten Klassenzüge geführt. Es gibt nur noch ein Kurzzeitgymnasium. Das Untergymnasium wird abgeschafft.</p>
<b>G5</b> (fünfjähriges Gymnasium)	13	8. Kl. (7. Kl. für bes. Leistungsfähige direkt in 1. Gymnasialklasse)	<p>Es werden keine getrennten Klassenzüge geführt. Es gibt nur noch ein Kurzzeitgymnasium. Eine Trennung der Oberstufe in Untergymnasium und Sekundarstufe I gibt es nicht mehr. Die gymnasiale Ausbildung dauert ein Jahr länger als beim heutigen Modell.</p>
<b>R</b> (Rektoren, Synchronisationsjahr)	12 bzw. 13	6. Kl. 8. Kl. in Synchronisationsjahr	<p>An der BKS werden getrennte Klassenzüge geführt, je nachdem ob der Eintritt nach der 6. oder 8. Klasse erfolgt.</p> <p>Beim Eintritt nach der 8. Klasse wird ein zusätzliches, so genanntes Synchronisationsjahr eingeführt. Das Synchronisationsjahr verlängert die gymnasiale Ausbildung um ein Jahr.</p> <p>An den PMS werden keine getrennten Klassenzüge geführt. Das Synchronisationsjahr an den PMS wird im ordentlichen Klassenzug absolviert.</p>
<b>RZ</b> (Regionen-Zentrum)	12	PMS: 6. und 8. Kl.  BKS: 8. Kl. (7. Kl. für bes. Leistungsfähige direkt in 1. Gymnasialklasse)	<p>An den PMS wird das heutige System weitergeführt.</p> <p>An der BKS wird das Modell G4 eingeführt.</p>

## 2.2 Variantenbewertung

### 2.2.1 Bewertungskriterien

Um die Auswirkungen der verschiedenen Varianten beurteilen und miteinander vergleichen zu können, wurden zunächst die relevanten Bewertungskriterien dargestellt.

Die Bewertungskriterien sind zum einen aus den Zielen der staatlichen Bildungspolitik abzuleiten, d.h. **bildungspolitische Ziele**. Auf einer grundsatz-politischen Ebene sind die Bildungsziele auf kantonaler, nationaler und internationaler Ebene überwiegend kongruent. Das Bildungswesen soll das vorhandene Bildungspotential bestmöglich ausschöpfen. Die Leistungen des Bildungssystems wurden daran gemessen, ob die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Kompetenzziele erreichen, mit welchem Mitteleinsatz diese Ziele erreicht werden und ob alle Lernenden – unabhängig von ihrer Herkunft – die gleichen Bildungschancen haben.

Weil die Entscheidungsträger eine gesamtheitliche Güterabwägung vornehmen müssen, spielten zum anderen aber nebst den reinen bildungspolitischen Aspekten auch **regionalpolitische Ziele** und **ökonomische Überlegungen/Ziele** bei der Variantenwahl eine wichtige Rolle.

Für den Vergleich der vorliegenden Varianten mussten diese allgemein formulierten Ziele in Bewertungskriterien<sup>150</sup> übersetzt und soweit als möglich in Form von Indikatoren operationalisiert werden.

Anschliessend wurden die Leistungen der verschiedenen Varianten im Hinblick auf die Erfüllung der obigen Ziele und Beurteilungskriterien untersucht. Dabei konnte auf eine Vielzahl an Erkenntnissen aus der Bildungsforschung und auf Studien, die spezifisch die Situation im Kanton Graubünden untersucht hatten, zurückgegriffen werden.

## 3. Entscheid

**Die fünf Varianten** erzielen bezüglich der verschiedenen Bewertungskriterien unterschiedliche Resultate. Welches Gewicht dem jeweiligen Bewertungskriterium zugemessen werden sollte, war abhängig von der politischen Wertung der verschiedenen Ziele. Je nach Gewichtung resultierte in der Gesamtbetrachtung ein unterschiedliches Bild. Welcher Variante der Vorzug gegeben werden sollte, hing also davon ab, ob die bildungspolitischen, ökonomischen oder regionalpolitischen Ziele stärker gewichtet wurden.

**Die Regierung sprach** sich für die Umsetzung einer Kombination des heutigen Modells und des Rektorenmodells (Variante H<sup>+</sup>/R<sup>+</sup>) aus, wie sie von einer Vielzahl der Stimmhabenden in der Vernehmlassung gefordert wurde. **Diese Variante gewährleistet eine Erhöhung der Ausbildungsqualität, die Gleichbehandlung aller**

<sup>150</sup> **Kriterien der bildungspolitischen Ziele:** Fachliche und persönliche Qualifikation, Chancengleichheit, soziale Kohäsion, Harmonisierung und Kompatibilität.

**Kriterien der ökonomischen Ziele:** Effizienz des Mitteleinsatzes.

**Kriterien der regional-politischen Ziele:** Dezentrales Mittelschulangebot, dezentrales Oberstufenangebot und Standortattraktivität der Regionen.

**Schülerinnen und Schüler und die Chancengleichheit für alle Regionen. Sie ist ausserdem mit den Lösungen in den anderen Kantonen kompatibel und führt kein „Sondermodell“ im Kanton Graubünden ein.**

**Der Grosse Rat** ist dem Vorschlag der Regierung gefolgt und hat sich im Hinblick auf die künftige Ausgestaltung der Bündner Mittelschule in der Aprilsession 2008 für eine Kombination des bisherigen Modells mit einem Modell entschieden, das von den Rektoren der Bündner Gymnasien vorgeschlagen wurde.

Daraufhin hat **die Bündner Regierung** am 2. September 2008 die Teilrevision des Mittelschulgesetz in Kraft gesetzt und die entsprechenden Verordnungen erlassen. Alle Massnahmen sind darauf ausgerichtet, eine hohe Ausbildungsqualität an den Bündner Gymnasien zu gewährleisten.

### 3.1 Entscheide und deren Veränderungen in den Bündner Gymnasien

Umsetzung ab:

3.1.1 ÜBERTRETENDE AUS DER 6. PRIMAR- KLASSE INS UNTERGYMNASIUM	> Nach bestandener Übertrittsprüfung erfolgt der Übertritt in die erste Untergymnasialklasse unter Vorbehalt der Promotion am Ende des ersten Jahres.	März 09
	> Bei Nichtbestehen des ersten Untergymnasiumsjahres kann dieses nicht wiederholt werden. Die Schülerinnen und Schüler führen in diesem Fall ihre Schulausbildung an der Volksschul-Oberstufe weiter (Wiederholung der 1. Klasse).	März 09
	> Ein repetitionsfreier Übertritt aus der 1. Gymnasialklasse in die Volksschule ist bis spätestens zum 31. Januar des jeweiligen Schuljahres möglich.	31.01.10
	> Die Prüfungsfächer ändern nicht. Die Teilnehmenden deklarieren bei der Prüfungsanmeldung die Erstsprache selbst.	März 09
3.1.2 SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AM UNTERGYMNASIUM (1.–2. GYM.)	> Das Untergymnasium (UG) wird stärker auf Begabtenförderung ausgerichtet.	SJ 09/10
	> Die Anforderungen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften werden angehoben.	SJ 09/10
	> Vor dem Übertritt in die 3. Gymnasialklasse absolvieren die Schülerinnen und Schüler der 2. Untergymnasialklasse die gleiche Prüfung wie die Übertretenden aus der Volksschul-Oberstufe, allerdings nicht im Sinne einer Übertrittsprüfung, sondern als zusätzliches, promotionswirksames Fach.	März 11
	> Das Fach "Turnen und Sport" ist neu promotionswirksam.	SJ 09/10

## 3.1.3

ÜBERTRETENDE  
AUS DER 8. VOLKS-  
SCHULKLASSE IN  
DIE MITTELSCHULE

> Die Aufnahmeprüfungen für die 3. Gymnasialklasse und für die 1. Handels- bzw. Fachmittelschulklasse werden gemeinsam in der 8. Klasse durchgeführt. März 09

> Die vier Prüfungsfächer sind: In der bei der Prüfungsanmeldung bezeichneten Erstsprache, Englisch, Arithmetik und ein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach (Geometrie, Chemie, Biologie, Physik), das für den jeweiligen Prüfungsjahrgang frühzeitig vom Amt bekannt gegeben wird. März 09

> Die Zutrittsberechtigung zum Gymnasium bzw. zur Handelsmittelschule (HMS) oder Fachmittelschule (FMS) wird aufgrund des Prüfungsergebnisses vergeben. Für den Zutritt zum Gymnasium ist ein Notendurchschnitt von 4.5, für den Zugang zur HMS/FMS von 4.0 zu erreichen. März 09

## 3.1.4

SCHÜLERINNEN  
UND SCHÜLER AM  
OBERGYMNASIUM  
(3.–6. GYM.)

> Naturwissenschaftliche Fächer, Geschichte, Geografie und die Maturaarbeit gelten je einzeln als zählende Fächer für die Matura.<sup>151</sup> SJ 09/10

> "Turnen und Sport", "Einführung in Wirtschaft und Recht", "Bildnerisches Gestalten" und/oder "Musik" zählen als ganze Fächer zur Promotion. SJ 09/10

> "Ethik" ist kein Promotionsfach (als Freifach möglich). SJ 09/10

> Wer als Schwerpunktfach eine neolateinische Sprache wählt, muss am Ende der Mittelschulbildung Latein nach den Minimalvorgaben der Uni ZH abschliessen. SJ 09/10

> Eintretende nach der 2. Sekundarklasse haben die Möglichkeit, Latein nach den Minimalvorgaben der Uni ZH abzuschliessen. SJ 09/10

> Die Schülerinnen und Schüler schliessen in den Sprachfächern stufengerechte, international anerkannte Zertifikate ab. noch offen

> Alle Schülerinnen und Schüler müssen eine interdisziplinäre Arbeit erstellen.

> Pro Schulstandort, Abteilung und Fach werden einheitliche, schriftliche Abschlussprüfungen (Hausprüfung) durchgeführt. Im Schwerpunktfach kann das Amt in Teilbereichen unterschiedliche Aufgabenstellungen bewilligen. Die mündlichen Prüfungen bleiben wie bisher. SJ 09/10  
Juni 10

> Repetition der Maturitätsprüfung ohne Anrechnung von Noten aus der nicht bestandenen Prüfung. Die Maturaarbeit muss nicht wiederholt werden.

> Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 08/09 die 6. Gymnasialklasse besuchen, sind von den oben stehenden Änderungen nicht betroffen. SJ 09/10

<sup>151</sup> Auflagen der Teilrevision MAR.

# PLATTFORM GYMNASIUM

## ANHANG B

### Positionen der CRUS, KFH und COHEP

- |    |   |     |
|----|---|-----|
| 1. | Auszug aus dem Protokoll der Plenarsitzung der CRUS vom 18./19. Januar 2007 | 107 |
| 2. | KFH: Schnittstelle Gymnasium – Fachhochschulen                              | 110 |
| 3. | Schnittstelle Gymnasium – Pädagogische Hochschule: Stellungnahme der COHEP  | 117 |

# 1. Auszug aus dem Protokoll der Plenarsitzung der CRUS vom 18./19. Januar 2007



crus.ch

Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten  
Conférence des Recteurs des Universités Suisses  
Conferenza dei Rettori delle Università Svizzere  
Rectors' Conference of the Swiss Universities

Der Präsident freut sich, die Delegation der "Plattform Gymnasium (PGYM)" mit den Herren Dr. Arthur Straessle (Präsident), Philippe Robert (Vice-Prés. CDGS/KSGR), Urs Schwager (Leiter Amt f. Mittel- und Hochschulen TG) und Andreas Hirschi (EDK) zu begrüssen. Diese Diskussion findet auf seinen Wunsch im Plenum statt – anstelle von geplanten Einzelgesprächen mit sämtlichen Universitätsleitungen.

In einem Einführungsreferat informiert zunächst **Dr. A. Straessle** (Präsident der PGYM) über Zusammensetzung und Arbeitsweise der "Plattform Gymnasium (PGYM)" und umschreibt die Zielsetzung dieser Diskussion aus Sicht der Delegation (*CRUS 07 147<sup>T</sup>*).

Als Hintergrundinformation skizzieren dann KSGR-Vizepräsident **Ph. Robert** (Directeur du Lycée Denis de Rougemont à Neuchâtel) und Recteur **D. Arlettaz** die Stellungnahmen der beiden Konferenzen zur Teilrevision des Maturitätsanerkennungsreglements skizzieren (vgl. *CRUS 07 106<sup>E</sup> und 108*). **A. Hirschi** (Leiter Koordinationsbereich Sekundarstufe II im Generalsekretariat der EDK) gibt ergänzend einen ersten Überblick zu den Ergebnissen der Vernehmlassung (*CRUS 07 160<sup>T</sup>*) und berichtet über den Beschluss des EDK-Vorstandes vom 18. Januar 2007 zum weiteren Vorgehen.

Mit konkreten Feststellungen und Fragen (*CRUS 07 149<sup>T</sup> + 151<sup>T</sup>*) führt **U. Schwager** (Leiter des Amtes für Mittel- und Hochschulen des Kantons Thurgau, Präsident der PGYM-AG 4 "Gymnasium und Hochschule") in das bewusst nicht vorstrukturierte, offene Gespräch mit der CRUS zur Schnittstelle Gymnasium – Universität ein, insbesondere zum Übergang von der Maturität zur Bachelorstufe und zur besseren gegenseitigen Abstimmung der Anforderungen und Lehr- und Lernmethoden. Dabei stützt er sich auch auf Ergebnisse von Diskussionen, welche anlässlich der PGYM-Sitzung vom 20. Dez. 2007 durch zwei Expertenreferate und einen Projektbericht ausgelöst worden sind (vgl. *CRUS 07 109<sup>E</sup> / 110<sup>E</sup> / 111<sup>E</sup>*).

*Pro memoria werden hier wichtige Aussagen aus gut anderthalb Stunden engagierter Diskussion zusammengestellt (unter Verwendung einer PGYM-internen Protokollnotiz von A. Hirschi):*

- La maturité doit rester le passeport pour les universités. Deshalb müssen die Anforderungen hoch bleiben. Der Eignungstest für das Medizinstudium (gute Korrelation mit Studienerfolgen!) ist eine Ausnahme – im Übrigen müssen sich die Universitäten auf die gymnasiale Matura verlassen können. Über die Passerelle werden kaum Scharen von Berufsmaturanden an die Universitäten kommen.

- Ebenso wie einer allgemeinen Öffnung der Studiengänge ist bildungspolitisch motivierten Verflachungen (allgemeine Berufseignung) zu widerstehen (wer studierfähig ist, hat auch gute Voraussetzungen für andere berufliche Ausrichtungen), wenn das tertiäre Bildungssystem weiter bestehen soll.
- Eine Erhöhung der Studierendenquote (wie USA, F) wäre nur möglich, wenn die gymnasiale Matura (deren ursprüngliches Ziel die Normierung für das Medizinstudium war) als Zugangsvoraussetzung aufgegeben würde. Der allgemeine Zugang zum Studium ohne Aufnahmeprüfung ist immer noch ein schulisches Tabu – ob auch noch in 20 Jahren, ist fraglich.
- Neben den "klassischen" Basiskompetenzen im sprachlichen Ausdruck und in schriftlicher und mündlicher Darstellung (Grammatik und Rhetorik im ma. Bakkalaureat!) sowie in Mathematik werden von den Studienanfängern insbesondere ausreichende Englisch- und Informatikkenntnisse (nicht nur "Büroinformatik!") erwartet.
- Es kann nicht Aufgabe des Gymnasiums sein, auf die Assessments im ersten Studiensemester vorzubereiten (das ist gar nicht möglich). Erreicht werden soll nicht eine möglichst breite Allgemeinbildung, sondern die Studierfähigkeit. Il faut bien différencier entre les éléments essentiels et le 'nice to have'. Si le gymnase est l'endroit où il faut tout faire, la formation perd en qualité et intensité. Die Jugendlichen können sich breites Faktenwissen und sogar methodische Kenntnisse leicht selber beschaffen (Internet!).
- Wichtiger als grosse Vielfalt im Angebot ist es, Eigeninitiative und Selbstorganisation zu entwickeln. Vor allem im letzten Jahr sollten auch Fächerstudien durch konzentrierte Behandlung exemplarischer Systeme und Fragestellungen so gestaltet werden, dass die für das Studium erforderlichen Fähigkeiten (wissenschaftliche Aufsätze verstehen, Problemanalyse, Strukturierung von Abläufen, Synthese von Ergebnissen) erworben und geübt, aber auch Chancen und Grenzen des Wissens erlebt werden können. Abstriche an der Allgemeinbildung zugunsten eines gezielten Trainings in diesen Bereichen sind jedenfalls nicht grundsätzlich abzulehnen.
- Dans cette perspective, le travail de maturité s'avère comme l'un des meilleurs éléments de la réforme – particulièrement exigeant pour les enseignants – qu'il faut ancrer fortement: il permet de voir les prédispositions, et avec ses aspects inter- et transdisciplinaires, il anticipe une situation universitaire. Cette situation spéciale mise à part, on ne peut pas simuler au gymnase les méthodes universitaires d'acquisition du savoir.
- Eine fachbereichsspezifische Vorbereitung auf Gymnasialstufe (z.B. im letzten Jahr) wird von der CRUS nicht befürwortet – la maturité doit rester généraliste et donner accès à toutes les directions. Wer sich schon für eine Studienrichtung entschieden hat, kann die Schwerpunktfächer entsprechend wählen – oder gerade komplementäre Kenntnisse erweitern. Zu frühe Spezialisierung macht es auch schwieriger zu wechseln, wenn sich in der Assessmentstufe herausstellt, dass das Studium doch nicht den Erwartungen entspricht.

- Plus de math n'est pas nécessaire pour tous! Le gymnase ne doit pas former des gens compétents en sciences, mais devrait donner à tous une idée et le goût des sciences naturelles (et techniques). Leider kommt die Entscheidung für geisteswissenschaftliche oder sozialwissenschaftliche Studien zu oft per viam negationis zustande (parce que l'ouverture sur les possibilités des sciences n'a pas été donnée). Naturwissenschaften sind aber als Bildungs- und Kulturgut ersten Ranges grundlegend auch für die Geisteswissenschaften.
- Nur im Gespräch zwischen Uni und Gymnasium kann festgestellt werden, was zur Förderung der Studierfähigkeit beiträgt und welche Massnahmen auf beiden Seiten zu treffen sind (positive Erfahrungen z.B. in Zürich).
- Im kulturellen Trend, dem sich auch die Gymnasien kaum entziehen können, liegt sehr breites Interesse ohne "Diszipliniertheit", sofort eigene Meinungen zu äussern statt zu lesen, zuzuhören und zu analysieren. Ein zu grosses und unbeschränkt offenes Angebot verleitet dazu, sich nie verbindlich festlegen zu wollen, in falsch verstandener "Selbständigkeit" das Gegenüber zu verlieren und sich selbst überzubewerten.
- En général, la capacité d'étudier est donnée, mais souvent pas la motivation – ce qui risque de mener à des drop-outs. Die (Primär-)Motivation für ein Studienfach darf nicht verdorben, sondern muss sowohl am Ende des Gymnasiums wie in den ersten Studiensemestern besonders gepflegt werden.
- Zum Anteil der echten drop outs (Fachwechsler und mobile Studierende erscheinen rein statistisch auch als solche!) gibt es keine verlässlichen quantitativen und qualitativen Untersuchungen. Fehlende Motivation ist sicher häufig ein Grund für den Ausstieg aus dem Studium. Drop-outs en première année ne sont pas une catastrophe. Das Assessmentjahr soll auch dazu beitragen, die drop-outs auf das erste Jahr zu konzentrieren.

Von beiden Seiten – PGYM-Delegation und CRUS – wird festgestellt, dass dieses direkte Gespräch wichtig und sehr ergiebig war. Die Protokollnotizen sollen ausgetauscht werden (Protokollauszug CRUS 07 163 an Mitglieder der Delegation), und sowohl in der PGYM (Vertreter CRUS: D. Arlettaz) wie in ihrer Arbeitsgruppe 4 (Vertreter CRUS: M. Stauffacher) werden verschiedene Punkte wieder aufgenommen.

## 2. KFH: Schnittstelle Gymnasium – Fachhochschulen

# KFH

Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz  
Conférence des Recteurs des Hautes Ecoles Spécialisées Suisses  
Conferenza dei Rettori delle Scuole Universitarie Professionali Svizzere  
Rectors' Conference of the Swiss Universities of Applied Sciences

### Schnittstelle Gymnasium – Fachhochschulen

#### Beantwortung der Fragen der AG 4 der Plattform Gymnasium

**1. Der Weg über die gymnasiale Matura in die Fachhochschulen wird immer wichtiger. Ist diese Entwicklung aus Sicht der Fachhochschulen erwünscht.**

Die Fachhochschulen kennen verschiedene Zugangswege. Als Königsweg wird der Zugang über die Berufsmatura bezeichnet. Ein weiterer typischer Zugangsweg vorab im gesundheits- und sozialwissenschaftlichen Bereich ist die Fachmatura. Zudem bildet auch die gymnasiale Matura eine im FHSG vorgesehene Zugangsmöglichkeit. Zu erwähnen sind zusätzlich die Aufnahme sur dossier oder Aufnahmeprüfungen.

Die verschiedenen Zugangswege gelten in der Regel nicht als generelle Zugangsberechtigung. Es sind in der Regel weitere Bedingungen zu erfüllen: bereichsspezifische Ausrichtung der Berufs- resp. Fachmatura, Arbeitswelterfahrung bei der gymnasialen Matura, zusätzliche Eignungsabklärungen.

In den gestalterisch-künstlerischen Ausbildungen steht nicht der formale Ausbildungsabschluss der Sekundarstufe II im Vordergrund, sondern das künstlerische Potential, das die Bewerber/innen in einem aufwändigen Aufnahmeverfahren nachweisen müssen.

Bei der Lehrpersonenausbildungen bildet die gymnasiale Matura den ‚Königsweg‘.

Die verschiedenen Zugangswege haben für die einzelnen Fachbereiche der FH unterschiedliche Bedeutung. Dies schlägt sich auch im Anteil der Studierenden mit den unterschiedlichen Zulassungsausweisen in den verschiedenen Fachbereichen nieder. (siehe Beilage 3)

Beurteilung

Die FH betrachten die Vielfalt der Zugangswege und Zulassungsregelungen aus drei Überlegungen als positiv:

1. Sie ermöglichen einem erweiterten Kreis der Bevölkerung eine Hochschulausbildung (Ausschöpfen des Begabungspotentials).
2. Die differenzierte Zulassungsregelung auf Ebene Fachbereich ermöglicht eine angepasste Selektion der Studierenden.
3. Die Heterogenität der Vorbildung mit ihren unterschiedlichen Profilen ist eine Bereicherung im Hochschulalltag.

Die KFH sieht es als Aufgabe der FH an, der Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur die benötigte Zahl der berufsfeld- und praxisorientierten Fachleuten mit Hochschulausbildung ‚zu produzieren‘. Die FH sind in der Frage, auf welchem der Zugangswege die Kompetenzen für eine FH-Ausbildung (Studierfähigkeit, allgemeinbildende und bereichsspezifische Vorbildung und Erfahrung etc.) in der Regel flexibel und sie nutzen die verschiedenen Möglichkeiten aus, die die gesetzlichen Regelungen zulassen. In ihren Überlegungen berücksichtigt die KFH auch einen kulturellen Unterschied in den verschiedenen Sprachregionen, indem in der Westschweiz und in der italienisch sprechenden Schweiz die Maturandenquote höher ist, als in der deutschen Schweiz, resp. die Quote der Personen mit Berufs- oder Fachmatura kleiner. Um die für die Berufsfelder erforderliche Zahl der Absolvent/innen zu erreichen, kann die Rekrutierung der Studierenden regional unterschiedlich sein.

Die wachsende Zahl der Personen mit einer gymnasialen Matura als Zulassungsausweis betrachten die FH auch als Erfolg ihres Hochschulangebotes mit der klar berufsqualifizierenden Ausbildung auf Bachelor- und Masterstufe.

Fazit: Die KFH begrüsst die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu FH-Studiengängen. Damit kann eine adäquate fachbereichsspezifische Selektion vorgenommen werden. Die FH sind darauf angewiesen, dass auch Studierende mit einer gymnasialen Matura in die FH eintreten können. In einigen Regionen würde ohne Zulassung mit gymnasialer Matura das Potential der Studierenden fehlen, da zu wenig Personen eine Berufs- oder Fachmatura absolvieren. Für einzelne Fachbereiche bildet die gymnasiale Matura den Königsweg.

## **2. Welche Probleme ergeben sich aus Sicht der Fachhochschulen beim Übertritt von der gymnasialen Maturität im TWD-Bereiche, im GSK-Bereich.**

Die Fachhochschuldidaktik hat eine grosse Schnittmenge mit der gymnasialen Didaktik, sodass Studierende mit einer gymnasialen Matura sich in der Regel an Fachhochschulen gut zurechtfinden (selbständiges, selbstorganisiertes Arbeiten, wissenschaftlich ausgerichtetes Arbeiten etc.). Bezüglich Studierfähigkeit und Studierkompetenz ist bei Studierenden mit gymnasialer Matura vielfach ein Plus gegenüber Studierenden mit einer Berufsmatura festzustellen. Für letztere bedingt die FH-Didaktik grössere Adaptionsleistungen.

Vorteile haben Studierende mit gymnasialer Matura in der Regel auch in den Grundlagentachern (im TWD-Bereich z.B. Mathematik, Physik, Chemie; im GSK-Bereich je nach gewählten Schwerpunktfächern im Gymnasium) und in den Sprachfächern sei dies Muttersprache, zweite Landessprache oder englisch.

Die Vorteile der Studierenden mit Berufs- - oder eingeschränkt - mit Fachmatura liegen in den Kenntnissen der Berufsfeldes und der Art, wie berufspraktische Problemstellungen analysiert und angegangen werden. Dies zeigt sich im TWD-Bereich v.a. bei Projektarbeiten. Im Bereich der gesundheits- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen, wo es vielfach (noch) keine bereichsspezifische Vorbildung auf Sekundarstufe II gibt, liegt der Vorteil in der Kenntnis der Arbeitswelt mit ihren Normen und Prozessen.

### **3. Welche Verbesserungen braucht es bei der Schnittstelle Gymnasium – Fachhochschule**

Die KFH unterstützt die Ziele des Gymnasiums, insbesondere die Ausbildung zu einer generellen Hochschulzugangsberechtigung. Sie erwartet keine zusätzliche Fokussierung der gymnasialen Ausbildung auf FH-Studiengänge oder spezielle Angebote für ein FH-Studium, weder inhaltlich noch didaktisch.

Verbesserungen an der Schnittstelle betreffen vorab den Dialog zwischen Gymnasium und Fachhochschule. Die Gymnasiallehrpersonen kennen vielfach nur die universitären Hochschulen jedoch kaum die anderen Hochschultypen. Wenn für eine beträchtliche Zahl der Schüler/innen die FH (inkl. PH) der Anschluss ist, sollten die Gymnasiallehrpersonen auch diese Realität kennen. Auf der anderen Seite sollten die FH-Dozierenden auch mit den Realitäten der Gymnasien vertraut sein. Die Fachhochschulen (inkl. PH) sollten von den Gymnasien wahrgenommen und bei der Unterstützung der Schüler/innen bei der Studienwahl angemessen berücksichtigt werden.

### **4. Laut Fachhochschulgesetz brauchen Absolvent/innen einer gymnasialen Matura für den Eintritt in eine Fachhochschule eine mindestens einjährige Arbeitswelterfahrung.**

- Ist dies für alle Studiengänge erforderlich, für welche gegebenenfalls nicht?
- Ist diese Anforderung (immer noch) sinnvoll?
- Gibt es genügend Praktikumsplätze? In welchen Bereichen gibt es allenfalls zu wenige?
- Gibt es Alternativen zu diesen Praktika?
- Wie stellen sich die FH zu einer Verlagerung des Praktikums in das Studium, wie es in Deutschland üblich ist?

Vorab ist einmal mehr festgehalten, dass das Proprium der FH-Ausbildung sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterstufe die Praxisorientierung und Berufsbefähigung ist. (Bei den künstlerisch-gestalterischen Studiengängen führt meist erst der Masterabschluss zur vollen Berufsbefähigung).

Das Ziel der Arbeitswelterfahrung für Studierende mit einer gymnasialen Matura besteht darin, sich Kompetenzen im Berufsfeld zu erwerben, über die Studierende verfügen, die eine einschlägige Berufslehre gemacht haben. Es geht dabei nicht nur um Fach- und Methodenkompetenz, sondern auch um Kenntnis von Normen, Abläufen und Verfahren im jeweiligen Berufsfeld. Sie sollen dadurch mit Erfolg dem fachbezogenen Hochschulunterricht folgen und in Projekten mitarbeiten können.

Wie bereits bei Frage 1 erläutert wurde, kennen die FH eine nach Fachbereichen ausdifferenzierte Zulassungsregelung. Personen mit einer gymnasialen Matura können ohne Zusatzleistungen eine pädagogische Ausbildung an einer PH beginnen. Im Fachbereich Gesundheit können Studierende mit einer gymnasialen Matura die Arbeitswelterfahrung in Zusatzmodulen erwerben, wobei es den Anbietern offen steht, wann sie diese Zusatzmodule einfordern (vor, während oder nach der Ausbildung). Von Studierenden mit gymnasialer Matura in den gestalterisch-künstlerischen Studiengängen wird keine Arbeitswelterfahrung im eigentlichen Sinne eingefordert. Sie haben ihre Eignung und die Fähigkeiten für das Studium auf andere Art nachzuweisen. Diese Beispiele zeigen, dass die Bedeutung der Arbeitswelterfahrung nicht generell sondern nach Fachbereichen ev. gar nach Studiengängen zu beurteilen ist.

Die im FHSG festgelegte generelle Forderung nach einer einjährigen Arbeitswelterfahrung als Vorbedingung zur Zulassung beurteilt die KFH als zu starr. Das mit der Forderung verbundene Ziel kann aus Sicht der FH auch in anderer Form erreicht werden. Die KFH plädiert deshalb für eine nach Fachbereichen angepasste Regelung. Kommt hinzu, dass Industrie, Wirtschaft aber auch die Institutionen im Sozial- und Gesundheitsbereich entsprechende Praktikumsplätze nicht oder nicht in genügender Zahl anbieten.

In Fachbereichen, in denen für gymnasiale Maturanden eine einschlägige Arbeitswelterfahrung erforderlich ist, sollten verschiedene Möglichkeiten geschaffen werden, um diese Kompetenzen zu erwerben und nicht allein ein einjähriges Praktikum. Erfolgreiche Beispiele sind hier die Vorkurse für die Bewerbung für einen Ausbildungsplatz an gestalterisch-künstlerischen Studiengängen. Ein weiteres Beispiel im Bereich Technik ist das Vorbereitungsjahr für Gymnasiastinnen, die sich für eine Ausbildung im technischen Bereich vorbereiten, im Kanton Waadt. Dieses wird durch die Berufsschule in Zusammenarbeit mit der HEIG-VD organisiert und wird finanziell durch das Bundesprogramm Chancengleichheit an Fachhochschulen unterstützt. Da solche Vorkurse oder Passerellenausbildungen Teil der Ausbildung der Sekundarstufe II sind, sollte deren Organisation und Finanzierung über die Berufsbildung laufen, allerdings in enger inhaltlicher Koordination mit den Fachhochschulen. Eine solche Regelung wäre auch ein Pendant zur ‚Passerelle Dubs‘, die Regelung des Übertritts von Berufsmaturand/innen an die universitären Hochschulen.

Fazit: Bezüglich der Ausgestaltung des Zugangs von Personen mit einer gymnasialen Matura an die Fachhochschulen in den verschiedenen Fachbereichen sind verschiedene Varianten denkbar. Auszugehen ist von den Eintrittskompetenzen, die verlangt werden. Der Nachweis muss überprüft werden. Es soll den Bewerber/innen verschiedene Wege offen stehen, sich die Kompetenzen zu erwerben. Die Fachbereiche sollen entscheiden können, bis wann die der Nachweis die erforderlichen berufsfeldorientierten Kompetenzen erworben werden müssen. Je nach Ausgestaltung des Curriculums kann dies auch im Laufe der Bachelorausbildung erfolgen (z.B. am Ende des ersten Studienjahres).

Die KFH plädiert dafür, fachbereichsbezogene Versuche machen zu können.

**5. Die gymnasiale Matura berechtigt immer noch zum prüfungsfreien Eintritt in die Universitäten (Ausnahme: Medizinstudium). In einzelnen Bereichen der Fachhochschulen sind Aufnahmeprüfungen und Eignungsabklärungen dagegen seit langer Zeit üblich.**

- **Ist diese Regelung gerechtfertigt?**
- **welche Erfahrungen machen die FH mit Aufnahmeprüfungen und Eignungsabklärungen sowie dem Assessmentjahr?**
- **Müssen aus diesen Erfahrungen Rückschlüsse für das Gymnasium gezogen werden?**

Der Hauptzugangsweg zu den FH-Studiengängen im TWD-Bereich, aber auch in den gesundheits- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen bildet die Berufs- und Fachmatura. Aufgrund der weniger breiten Bildung dieser Studiengänge ist damit nur eine fachbereichsspezifische Zulassungsberechtigung verbunden. Die gymnasiale Matura hingegen ist breiter angelegt.

Die KFH erachtet die unterschiedliche Regelung für gymnasiale resp. Berufs- und Fachmatura gerechtfertigt.

Die FH kennen keine Pflicht zu Eignungsabklärungen. Das FHSG sieht diese jedoch in einigen Fachbereichen als Möglichkeit vor. Die FH führen in der Regel in platzknappen Studiengängen Eignungsabklärungen durch. Die Platzknappheit ist unterschiedlich begründet: Anzahl Praktikumsplätze (z.B. in den gesundheits- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen), benötigte Anzahl Berufsleute; persönlichkeitspezifische Anforderungen, Potenzialabklärung (z.B. künstlerische Studienbereiche). Die Eignungsabklärungen haben sich bewährt. Sie sollen auch weiterhin durchgeführt werden.

Die Zulassung über Aufnahmeprüfungen hat an den FH keine grosse Bedeutung mehr, nachdem sich die Berufsmatura als Vorbildung durchgesetzt hat und sich auch immer mehr die Fachmatura durchgesetzt.

Bereits in den bisherigen Diplomstudiengängen wurde versucht, Studierende, die den Anforderungen einer FH-Ausbildung nicht gewachsen sind oder die nicht die richtige Studienwahl getroffen haben, möglichst frühzeitig zu orientieren und zu beraten. Dieses Ziel besteht auch in den Bachelorstudiengängen und wird auf unterschiedliche Weise umgesetzt. Nur wenige FH resp. Fachbereiche kennen ein eigentliches Assessmentjahr. In berufsorientierten Studiengängen mit einem knappen Zeitbudget (3 Jahre, 180 ECTS-Credits) sind eigentliche Assessmentjahre eher schwierig einzurichten.

Aus Sicht der KFH sind bezüglich Eignungsabklärung und Assessmentjahr keine Rückschlüsse auf das Gymnasium zu ziehen.

**6. Mit der richtigen Wahl des Studiums – ob an der Uni oder FH – kann viel Frustration vermieden und Geld gespart werden**

- **Muss die Studienberatung aus Sicht der Fachhochschulen verbessert werden, und wenn ja, wie?**
- **Werden die Gymnasiasten über die Fachhochschulen und ihre Studiengänge richtig informiert?**

Studierende, die über eine berufsbezogene Ausbildung auf der Sekundarstufe II in die Hochschulen kommen, haben oft keine genauen Vorstellungen über den Hochschulbetrieb und die entsprechenden personalen Anforderungen. Eine noch bessere Beratung mag hilfreich sein, der Lackmustest erfolgt jedoch erst im Hochschulalltag. Die FH rechnen deshalb auch in Zukunft mit einer gewissen Drop-out-Quote. Eine Verminderung kann u.E. kaum über eine noch bessere Beratung erfolgen. Andere Methoden mögen wirkungsvoller sein: Begegnungstage, summer schools, Tutorate, ev. auch höhere Studiengebühren.

Es darf festgestellt werden, dass die Berufsberatungen immer besser über die FH informiert sind und die Zusammenarbeit spielt. Aus Sicht der FH wäre es wünschenswert, wenn die Berufsberatung bei der Beratung von Gymnasiast/innen die Option FH oder PH als selbstverständliche und gleichberechtigte Variante in der Studienwahl berücksichtigen. Auch in der Berufsorientierung durch die Gymnasien selbst sollte u.E. der ganze Hochschulbereich angemessen einbezogen werden und die Gymnasien sollten zusätzlich zu Besuchen an universitären Hochschulen auch solche an Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen anbieten.

**7. Vielerorts werden an den Mittelschulen neben dem Gymnasium auch Fachmittelschulen geführt. Diese können mit der Fachmatura abgeschlossen werden, die zum Eintritt in die entsprechenden Fachhochschulen berechtigt.**

- **Wie stellen sich die Fachhochschulen zu diesem Abschluss?**
- **Gibt es Wünsche an die Fachmittelschulen?**

Die Fachmittelschule mit Fachmaturitätsabschluss ist aus Sicht der KFH aus bildungsstruktureller Sicht kein Kernanliegen. Grundsätzlich sollte eine einzige allgemeinbildende Ausbildung auf Sekundarstufe II für den Hochschulzugang ausreichend sein. Eine Schule, die Abschlüsse auf zwei unterschiedlichen Ebenen anbietet, ist eine Zwitterlösung, die nicht voll befriedigt.

Die KFH nimmt jedoch zur Kenntnis, dass die Kantone Fachmittelschulen führen und diese immer mehr auch die Fachmatura als Abschluss anbieten. Aus Sicht der KFH ist die Zusatzleistung zum Erreichen einer Fachmatura zu gering und z.B. bezüglich der Dauer der Arbeitswelterfahrung zu un-einheitlich zwischen den verschiedenen Fachbereichen. Sie hat sich denn auch bei der aktuellen Revision des Reglementes für eine Vereinheitlichung ausgesprochen.

Da zur Zeit noch etliche Kantone den Fachmaturaabschluss nicht anbieten, Schüler/innen jedoch eine Zulassung zu den FH-Studiengängen auch mit dem Abschluss, der zu höheren Fachschulen berechtigt, in Aussicht gestellt haben, hat die KFH Empfehlungen erlassen, wie in einer Übergangszeit die Zulassung mit einem Fachmittelschulabschluss erfolgen kann. Sie erwartet, dass in wenigen Jahren alle Fachmittelschulen auch den Abschluss Fachmatura einführen.

**8. Es kommt auch zu Übertritten von der Universität in die Fachhochschulen.**

- **Wie häufig sind sie bzw. nehmen sie zu?**
- **Welche spezifischen Probleme ergeben sich bei diesem Übertritt?**
- **Wie steht es in diesem Fall mit der Arbeitswelterfahrung?**

Die FH führen keine Statistik bezüglich des Übertritts von Universitäten an die Fachhochschulen. Das Bundesamt für Statistik rechnet, dass rund 30% der Studierenden mit einer gymnasialen Matura (ohne PH) vorher bereits an einer universitären Hochschule eingeschrieben waren.

Studienwechsler aus universitären Hochschulen werden in der Regel nach einer Prüfung ihres Dossiers mit dem Nachweis der erbrachten Studienleistungen und einem Interview aufgenommen. Dabei wird auch geprüft, welche Ausbildungsteile eventuell angerechnet werden können und ob Zusatzleistungen (z.B. Arbeitswelterfahrung) erbracht werden müssen. Die Praxis ist hier nicht einheitlich.

Studierende mit einer gymnasialen Matura erweisen sich in der Regel als etwas erfolgreicher beim Abschluss des FH Studiums, wobei hier zum Teil grosse fachbereichsbezogene Unterschiede auszumachen sind (siehe Beilage 5).

Bern, 12.12.2007

### 3. Schnittstelle Gymnasium – Pädagogische Hochschule: Stellungnahme der COHEP

cohep

Amt für Mittel- und Hochschulen des Kantons Thurgau  
Herrn Urs Schwager  
Vorsitzender der AG4 der Plattform Gymnasium  
Grabenstr. 11  
8510 Frauenfeld

Thunstrasse 43a  
CH-3005 Bern  
T +41 31 360 50 20  
F +41 31 360 50 21  
www.cohep.ch

Bern, 27. Mai 2008

#### Schnittstelle Gymnasium / Pädagogische Hochschule: Stellungnahme der COHEP

Sehr geehrter Herr Schwager

Wir beziehen uns auf Ihre Anfrage vom 3. März 2008 betreffend die Schnittstelle Gymnasium / Pädagogische Hochschule, deren Gestaltung aus Sicht der Pädagogischen Hochschulen höchst bedeutsam ist. Wir danken Ihnen für den Einbezug der COHEP in diese zentrale Thematik. Gerne beantworten wir Ihre Fragen wie folgt:

##### 1. Allgemeine Fragen zur Schnittstelle

- Im Allgemeinen sind die Studierenden gut vorbereitet. Im Gegensatz zu den letzten Meldungen in der Presse ist die Zusammensetzung der Studierenden kein grösseres Problem. Die Feminisierung besonders auf der Vorschulstufe und Primarstufe ist eine Tatsache, die nicht verhindert, dass gute Lehrpersonen ausgebildet werden können. Der Schwerpunkt der fachbezogenen Ausbildung bei den Pädagogischen Hochschulen liegt in der Fachdidaktik. In der Regel werden keine oder nur wenige fachwissenschaftliche Module angeboten. Dies bedeutet, dass die Studierenden eine gute Allgemeinbildung bereits beim Eintritt in die PH mitbringen müssen.
- Weiter wichtig für die Ausbildungsaufgabe der PH ist, dass bereits in den zuführenden Schulen die mündliche Sprachkompetenz in der Ausbildung betont wird, und zwar nicht nur auf dem Gebiet der Sprachen, aber dort besonders. Schliesslich ist anzumerken, dass die Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums nicht deckungsgleich mit jenen der Primarschule sind.

##### 2. Zugang / Zulassung

- Für die Beantwortung dieser Frage ist es wichtig, dass die regionalen Unterschiede nicht ausgeblendet werden: Die Maturitätsquote ist je nach Landesteil in der Schweiz sehr unterschiedlich. Damit ist auch das Rekrutierungspotential verschieden. Hinzu kommt noch die jeweilige kantonale Politik bezüglich der Fachmaturität Pädagogik. Diese Politik entzieht sich dem Einfluss der PH. Wo die Kantone beschliessen, die Fachmaturität Pädagogik einzuführen, müssen die PH nachziehen.

- Für die PH ist der Regelzugang selbstverständlich die gymnasiale Maturität. Hinzu kommt die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung und (siehe oben) die Fachmaturität Pädagogik. Bezüglich Sekundarstufe I und II verweisen wir auf die Anerkennungsreglemente der EDK.
- Wie bereits erwähnt, ist der Zugang zur PH mit einer Fachmaturität Pädagogik eine Auswirkung politischer Entscheidungen. Für die PH bedeutet dies keine Konkurrenz zur gymnasialen Maturität, sondern höchstens eine Ergänzung.

### 3. Aufnahmeverfahren / Eignungsabklärung

- Eine Umfrage bei den verschiedenen PH hat gezeigt, dass nur vereinzelt Eignungsabklärungen vor Studienbeginn stattfinden, hingegen werden fast durchwegs Eignungsabklärungen während des 1. Semesters oder des 1. Studienjahres durchgeführt. Diese sind vor allem mit den Leistungen in der berufspraktischen Ausbildung verknüpft und damit auch direkt mit dem Berufsziel der Studierenden. Rückschlüsse auf die Ausbildung an den Gymnasien ergeben sich daraus nicht.

### 4. Erwartungen der Pädagogischen Hochschulen

- Natürlich ist es für die PH ideal, wenn die Studierenden im Gymnasium schon Instrumentalunterricht (als Beispiel) besucht haben. Die PH erwarten keine spezielle Vorbereitung, es ist mehr ein Wunsch an die Gymnasien, gewisse Fächer genügend zu gewichten (Sprachen, Fremdsprachen, Kunstfächer, Werken etc.).
- Es ist kein besonderes Profil notwendig. Insbesondere die Wahl eines Profils PPP ist nach unseren Erfahrungen mehr mit den persönlichen Vorlieben der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten verbunden. Eine direkte Umsetzbarkeit innerhalb des Curriculums der PH ist nicht einfach. Wie oben aufgeführt sind Kompetenzen in musischen und handwerklichen Bereichen nützlich. Das Gleiche gilt aber auch für mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen. Bei einer Ausbildung für die Sekundarstufen I und II spielt das Profil des Gymnasiums für den Fachunterricht eine Rolle, nicht für die didaktische Ausbildung.
- Die meisten PH bieten Möglichkeiten an, das Fehlende nachzuholen. Oft geschehen solche Angebote in eLearning-Form und liegen damit weitgehend in der Verantwortung der Studierenden.
- In Zukunft wird zur Erteilung der Fremdsprachen, welche mit der Umsetzung von Har-moS auch in den Primarschulen vermehrt Einzug halten, eine erhöhte Sprachkompetenz der Unterrichtspersonen verlangt werden. Diese Kompetenz in zwei Fremdsprachen zu erwerben, ist für Lehrpersonen nach unserer Erfahrung nur dann möglich, wenn mindestens eine Sprache auf dem ESP-Niveau C1 schon aus dem Gymnasium mitgebracht wird. Diese Bemerkung darf aber aus Sicht der PH nicht dazu führen, dass die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer weniger gewichtet werden.
- Sinnvoll ist es, wenn die angehenden Studierenden ihre jeweiligen Sprachkompetenzen mit standardisierten international anerkannten Abschlüssen nachweisen können.

### 5. Studienwahl / Studienberatung

- Nach unseren Erfahrungen geschieht die Studienwahl im Allgemeinen aufgrund von persönlichen Gesprächen. Die Studienberatung kann hier dokumentierend und assistierend tätig werden. Wichtig ist, dass sie im Gymnasium früh genug einsetzt.
- Die PH machen die Erfahrung, dass auf Seiten der Lehrpersonen an den Gymnasien die PH nur oberflächlich bekannt sind. Dies führt dazu, dass Klischees verbreitet werden (z.B. PH als Hochschulen zweiten Ranges u. ä.). Noch wenig bekannt ist die intensive Zusammenarbeit von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowie die Möglichkeit, nach einem Studium an der PH an die Universitäten zu wechseln. Hier sind nach unserer Meinung noch Anstrengungen nötig.

### 6. Übertritt von Universitäten in Pädagogische Hochschulen

- Übertritte von der Universität an die PH geschehen, sind aber Einzelfälle (ausgenommen Absolventinnen und Absolventen mit einem fachwissenschaftlichen Master, welche ein Lehrdiplom als Lehrkraft für die Sekundarstufe II erwerben möchten). Eine klare Tendenz ist nicht sichtbar.
- Da es sich in aller Regel um sehr gut abgeklärte Übertritte handelt, ergeben sich kaum Probleme. Die Betroffenen sind sehr motiviert. Die Anrechnung der mitgebrachten Studienleistungen stellt die PH vor einige Probleme infolge der Unterschiedlichkeit der Studienprogramme.

### 7. Ausbildung von Gymnasiallehrkräften

- Die Zusammenarbeit mit den Universitäten ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehr eng. Sie geschieht einmal über die Praktika, aber auch über den Kontakt in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, in welchen Maturitätsschulen involviert sind. Allerdings ist zu sagen, dass diese Kontakte häufig personenabhängig sind.

Wir danken Ihnen für den Einbezug der Sichtweise der COHEP in Ihre weiteren Arbeiten.

Plattform Gymnasium, Arbeitsgruppe 4

## **Fragen an die COHEP zur Schnittstelle Gymnasium / Pädagogische Hochschule**

### **1. Allgemeine Fragen zur Schnittstelle**

- Welche Probleme ergeben sich aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen beim Übertritt vom Gymnasium an die PH?
- Welche Verbesserungen braucht es aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen bei der Schnittstelle Gymnasium / PH?

### **2. Zugang / Zulassung**

Für die Zulassung zu den Pädagogischen Hochschulen (ausgenommen die Studiengänge für die Vorschulstufe) wird laut den Anerkennungsreglementen der EDK grundsätzlich nach wie vor eine gymnasiale Matura verlangt. Je nach Studiengang und Hochschule haben aber auch andere Sek-II-Abschlüsse eine grosse Bedeutung. Diese Entwicklung wirft Fragen auf:

- Wie beurteilt die COHEP die unterschiedlichen Entwicklungen?
- Will die COHEP an der gymnasialen Matura als Zugangsnorm grundsätzlich festhalten?
- Wie stellt sich die COHEP zur Möglichkeit, gemäss Anerkennungsreglement auch Absolventinnen und Absolventen mit der Fachmatura Pädagogik zu den Studiengängen für die Primarstufe zuzulassen? Wird der Zugang über die gymnasiale Matura dadurch konkurrenziert oder ergänzt werden?

### **3. Aufnahmeverfahren / Eignungsabklärung**

Die gymnasiale Maturität berechtigt zum uneingeschränkten Zugang zu allen Studiengängen an den Universitären Hochschulen.

- Gilt dies auch für die Pädagogischen Hochschulen oder ist die Aufnahme an bestimmte Bedingungen (Eignung, Vorbildung, Praktika usw.) geknüpft? Welche? Gibt es vor dem Eintritt eine Beratung?
- Gibt es formelle Eignungsabklärungen im Laufe des Studiums (z.B. in Form eines Assessmentjahres)? Zu welchem Zeitpunkt? Bei allen Hochschulen oder nur bei einem Teil? Wie sind gegebenenfalls die Erfahrungen damit und welche Rückschlüsse auf die Ausbildung an den Gymnasien ergeben sich daraus?

### **4. Erwartungen der Pädagogischen Hochschulen**

Musische und sportliche Aktivitäten nehmen zumindest auf der Primarstufe breiten Raum ein, was bei den Lehrpersonen entsprechende Fähigkeiten und Kompetenzen voraussetzt, mit deren Ausbildung und Entwicklung nicht erst auf der Tertiärstufe begonnen werden kann (z.B. Instrumentalunterricht).

- Erwarten die Pädagogischen Hochschulen eine entsprechende Vorbereitung ihrer Studierenden bereits im Gymnasium?
- Ist eine entsprechende Wahl des Profils (Schwerpunkt und Ergänzungsfach) notwendig?
- Braucht es entsprechende Vorleistungen bzw. werden an den Pädagogischen Hochschulen entsprechende Nachleistungen angeboten und gefordert (z.B. auch in Sprachfächern)?

- Muss die Ausbildung an den Gymnasien aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen verbessert werden und wenn ja in welchen Bereichen? Was sind für die Pädagogischen Hochschulen die wichtigsten Kompetenzen, die die Studierenden mitbringen müssen?

#### **5. Studienwahl / Studienberatung**

Mit der richtigen Wahl des Studiums – ob an einer Universität oder an einer PH – kann viel Frustration vermieden und Geld gespart werden.

- Muss die Studienberatung aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen verbessert werden, und wenn ja wie?
- Werden die Gymnasiasten über die Pädagogischen Hochschulen und ihre Studiengänge richtig informiert?

#### **6. Übertritt von Universitäten in Pädagogische Hochschulen**

Es kommt auch zu Übertritten von der Universität in die Pädagogische Hochschulen.

- Wie häufig sind sie bzw. nehmen sie zu?
- Welche spezifischen Probleme ergeben sich bei diesem Übertritt?

#### **7. Ausbildung von Gymnasiallehrkräften**

Zumindest teilweise, in jedem Fall aber in enger Zusammenarbeit den Universitäten, sind die Pädagogischen Hochschulen auch in der Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte tätig. Sie haben damit einen direkten Einfluss auf die Ausbildung an den Maturitätsschulen.

- Wie eng ist die Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen mit den Gymnasien in der Ausbildung der Lehrkräfte für diese Stufe?
- Welche Formen der Zusammenarbeit gibt es?
- Sind die Pädagogischen Hochschulen auch in der Weiterbildung der Gymnasiallehrkräfte involviert, und wenn ja wie und in welchem Mass?
- Arbeiten die Pädagogischen Hochschulen auf diesem Gebiet auch mit der Weiterbildungszentrale (WBZ Luzern/Bern) zusammen?

# PLATTFORM GYMNASIUM

## ANHANG C

### Weitere Dokumente

1.	Die Schweizerischen Privatschulen und die Zukunft des Gymnasiums	123
2.	Hearing zu „Profil und Steuerung des Gymnasiums“	124
3.	Positionspapier der SMK zu „Steuerung im gymnasialen Bereich“	130
4.	Überblick über laufende oder geplante Reformprojekte von regionaler oder kantonaler Bedeutung	136
5.	Zusammenfassung der Veranstaltung mit kantonalen Verantwortlichen vom 21. August 2008	138
6.	Expertise Klieme – Gütekriterien zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards	146
7.	Öffentliche Bildungsausgaben	147

# 1. Die Schweizerischen Privatschulen und die Zukunft des Gymnasiums

**Referat NR Dr. Gerhard Pfister, Präsident VSP**

**Auszug aus Aktennotiz - Sitzung 3/07 der Plattform Gymnasium / Note -  
séance 3/07 de la Plate-forme Gymnase**

---

Der Referent ist Inhaber und Geschäftsleiter von Schulen an zwei Standorten: Institut Pfister in Oberägeri (Gymnasium, Handelsmittelschule, Sekundarschule) und Tagesschule Elementa in Menzingen, Kanton Zug. Zudem ist er Präsident des Verbands Schweizerischer Privatschulen und spricht zu folgenden Themen:

- 1 Informationen zum Verband schweizerischer Privatschulen, der aus rund 200 Mitgliedern besteht, die Schulen aller Färbungen, Angeboten und Stufen umfasst und heterogen ist. Etwa zwanzig Mitglieder vertreten Maturitätsschulen, die schwergewichtig auf die schweizerischen Maturitätsprüfungen vorbereiten (vorab in der Suisse romande); nur einige Privatschulen in Deutschweizer Kantonen bieten den Abschluss mit der schweizerisch anerkannten Hausmatur an: Diese Schulen sind dann auch mehr in der KSGR als im VSP aktiv. Private Schulen seien zwar anders als staatliche – aber nicht besser, wie einige glauben... Wichtig für die Positionierung der Privatschulen in Verbindung mit ausländischen und internationalen Angeboten ist das erst neulich erstellte Privatschulregister, das Vergleiche zulässt. Dank anerkanntem Qualitätssicherungssystem bietet sich so eine Hilfestellung, auf dem Markt seriöse (d.h. registrierte) von anderen Anbietern zu unterscheiden.
- 2 Politische Rahmenbedingungen: Bildungspolitik auf schweizerischer Ebene findet nicht sonderlich viel Interesse im Alltag eines eidgenössischen Politikers und es funktioniert keine grosse Lobby in den Wandelhallen; die Lehrer sind im Parlament schwach vertreten. Die Fraktionen entsenden eher zweite Garnitur in die Bildungskommissionen. Zudem besteht die Gefahr, dass Aktivismus rund um die Schule das eigentliche Kerngeschäft „Unterricht“ in den Hintergrund treten lässt: Bildungspolitik sollte nicht mit Sozialpolitik vermengt werden. Mehr Leistungsaufträge und vermehrte Budgetautonomie täten auch den staatlichen Schulen gut; die staatlichen Träger könnten von den privaten diesbezüglich einiges lernen.
- 3 Bemerkungen zum Projekt EVAMAR, das für den Verband der Privatschulen kein zentrales Thema ist, wenn man bedenkt, wie heterogen der VSP ist und wie klein die Anzahl der darin vertretenen Maturitätsschulen. Dagegen befürwortet der VSP - vorab die Deutschschweizer Mitglieder - das Projekt HarmoS. Es ist für die Privaten wichtig, weiterhin neben den staatlichen Schulen bestehen zu können und daher werden sie die kantonalen Vorgaben aus HarmoS freiwillig übernehmen.
- 4 Schlussbemerkungen, Zusammenfassung – la qualité reste, le prix s'oublie; persönlich (als einstiger A-Maturand) wertet der Referent das MAR 95 grundsätzlich positiv und die Teilrevision scheint eine kluge Justierung unter den Fächergruppen zu sein. Die Maturaarbeit ist wichtig, aber für die schweizerischen Maturitätsprüfungen auf weniger hohem Niveau umsetzbar (weniger Begleitung durch die Lehrer, Gefahr von Plagiaten). Er begrüsst den Passus im Bericht Schuwey zur Teilrevision MAR über die Qualitätssicherung:

Die Sicherstellung der Qualität ist heute auch im Bildungswesen eine selbstverständliche Forderung. In vielen Kantonen und Schulen gibt es dazu gute Beispiele. Es stellt sich die Frage, ob dazu eine gesamtschweizerische Regelung aufzustellen ist.

Die Arbeitsgruppe ist von der Wichtigkeit der Qualitätssicherung überzeugt und dementsprechend auch der Meinung, dass sich das MAR in irgendeiner Weise dazu äussern sollte. Dabei sieht sie die Rolle der gesamtschweizerischen Anerkennungsregelung MAR in erster Linie darin, sicherzustellen, dass ein Qualitätsmanagement im Gymnasial- und Maturitätsbereich überhaupt vorhanden ist. Verantwortlich für die Einführung und Umsetzung sind die Kantone bzw. die Schulen selber. In Anlehnung an entsprechende Regelungen in der Berufsbildung und mit Blick auf eine minimale Vergleichbarkeit von Qualitätssicherungsmaßnahmen könnte die Rolle beispielsweise der Maturitätskommission darin bestehen, Anforderungen für interne oder externe Evaluationen, aber auch für die Berichterstattung an die Anerkennungsinstanzen zu fixieren.

Betreffend die Konkurrenz der Berufsmatur - als eine Aufwertung gegenüber der gymnasialen Matur - gilt an die Adresse der Bildungspolitik, dass die Anforderungen zum Eintritt in die Hochschulen nicht herunter geschraubt werden dürfen.

## 2. Profil und Steuerung des Gymnasiums

### PGYM-Hearing, 4. April 2007, Generalsekretariat EDK, Bern

#### Ergebnisbericht

Das Gymnasium ist verschiedenen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Ansprüchen ausgesetzt und erhebt auch Ansprüche an sich selbst. Aus der Klärung dieser Aussen- und Innen-Ansprüche muss sich das künftige Profil des Gymnasiums ableiten lassen.

#### Der traditionelle und direkte Weg zur universitären Hochschule

Die steigenden Gymnasialquoten lassen vermuten, dass dieser Schultyp von Eltern bzw. Schülerinnen und Schülern als der *attraktivste* Ausbildungsweg zur universitären Hochschule angesehen wird. Attraktivität allein greift jedoch zu kurz, und die Gründe für diese Attraktivität müssten ermittelt werden. Das Gymnasium ist unbestrittenermassen der *traditionelle* Weg zur universitären Hochschule. Die gymnasiale Ausbildung führt *direkt*, d. h. ohne weitere Auflagen und Bedingungen, zum Studium aller universitären wissenschaftlichen Disziplinen. So verfügen denn auch die weitaus meisten Studierenden über eine gymnasiale Matura.

Offen bleibt, ob das Gymnasium deshalb auch als der *angemessenste* Weg zu den universitären Hochschulen bezeichnet werden kann, nachdem in jüngerer Zeit mit der Berufs- und der Fachmaturität und den entsprechenden Passerellen auch andere

Wege zum selben Ziel führen können. Noch fehlen verlässliche Grundlagen, um die Allgemeinbildung und die Studierfähigkeit, welche mit den verschiedenen Maturitäten verbunden sind, miteinander zu vergleichen und damit die Frage zu beantworten, ob das Gymnasium adäquater als andere Ausbildungsgänge auf ein universitäres Studium vorbereitet.

Es herrscht jedoch Einigkeit darüber, die verschiedenen Ausbildungstypen – den direkten und die indirekten – nicht gegeneinander auszuspielen, d. h. im Sinne einer Hierarchie unterschiedlich zu bewerten. Die verschiedenen Züge der Sekundarstufe II sind grundsätzlich *gleichwertig*. Sie sollen sich je eigenständig profilieren und sich als Partner verstehen. Für das Gymnasium bedeutet das vor allem, sein Konzept der Allgemeinbildung im Vergleich zu jenem der Fachmittelschulen bzw. der Berufsmaturitätsschulen zu klären.

## **Orientierung und Durchlässigkeit**

Die Schülerinnen und Schüler sollen rechtzeitig über die auf der Sekundarstufe II angebotenen Wege, ihre Anforderungen und Rahmenbedingungen informiert werden.

Diese Orientierung muss früh, das heisst vor dem Übertritt in die Sekundarstufe II, ansetzen, damit unnötige, also auch unwirtschaftliche Umwege möglichst vermieden werden. Andererseits sind solche spätere Umstiegsmöglichkeiten wichtig. Die Durchlässigkeit muss bis an die Schnittstelle zur Tertiärstufe gewahrt sein, doch sollen Aufwand und Kosten zumutbar bleiben.

An Schulen, die mehrere Maturitätstypen unter dem selben Dach führen, scheint der Wechsel vom einen zum anderen Ausbildungsgang häufiger zu sein, weshalb der Information auch während der Ausbildung grosse Bedeutung zukommt. Insbesondere können Fachmittelschulen (Ecoles de culture générale) mit den entsprechenden Umstiegsmöglichkeiten in das Gymnasium ein Weg für jene Lernenden sein, die etwas mehr Zeit bis zur gymnasialen Matura brauchen, dafür aber geeignet sind.

Für die Wahl einer Ausbildungsrichtung sind Eignung und Neigung wichtig. Beide können jedoch nicht unbedingt schon im 5. oder 6. Schuljahr, das heisst an der Schwelle zur Sekundarstufe, schlüssig beurteilt werden. Es gilt zu vermeiden, dass ein eingeschlagener Weg – etwa das Langzeitgymnasium vom 7. Schuljahr an – einfach deshalb durchlaufen wird, weil er einmal eingeschpurt wurde. Es braucht auch am Gymnasium eine Berufswahl-Vorbereitung, damit die Schülerinnen und Schüler sich bewusst werden, ob sie wirklich ein Hochschulstudium ergreifen wollen. Die Wahl eines Studiums ist ein längerer Prozess, der mit der Matura oft nicht abgeschlossen ist.

Das Gymnasium als direkter Weg zur universitären Hochschule wird idealerweise nur von jungen Menschen besucht, die sich bewusst – auf Grund ihrer Neigungen und Eignungen – für ein anschliessendes wissenschaftliches Studium entschieden haben. Damit trifft es eine Auswahl – „Elite“ im eigentlichen Wortsinn. Es scheint deshalb fraglich, ob in diesem Bereich noch spezielle „Elite-Gymnasien“ geschaffen werden sollen, womit innerhalb der gymnasialen Bildung eine wertmässige Abstufung vorgenommen würde.

## Breite, Tiefe und Spezialisierung

Entscheidend für das Profil des Gymnasiums ist seine Zielsetzung, wie sie vom MAR 95 vorgegeben wird: Studierfähigkeit und breite Allgemeinbildung. Das Gymnasium steht damit in mehrfacher Hinsicht vor einer schwierigen Aufgabe:

- *Welche Inhalte gehören zu einer gymnasialen Allgemeinbildung? Worin unterscheidet sich diese Allgemeinbildung von jener einer Fach- oder einer Berufsmittelschule? Die Wirtschaft ist an Leuten, die lediglich eine gute Allgemeinbildung mitbringen, nicht sehr interessiert. Wichtiger ist die Fähigkeit, den wirtschaftlichen Strukturwandel zu bewältigen. Allgemeinbildung ist aus der Sicht der Berufsbildung eine zusätzliche Kompetenz und nicht für sich allein zu verstehen. Gilt das auch für das Gymnasium und für Hochschulstudien? Hier steht das Ziel der breiten Allgemeinbildung einer allzu frühen Spezialisierung in Richtung bestimmter Studiendisziplinen oder Berufe entgegen.*
- *Welche Inhalte sollen in welcher Intensität vertieft werden? Gibt es dafür besonders geeignete (exemplarische) Inhalte? Vertiefung als charakteristisches Merkmal gymnasialer Bildung muss auch die Vermittlung von Werten, von Selbst- und Sozialkompetenzen (Persönlichkeitsbildung) umfassen. Unbestritten bleibt, dass das Gymnasium in der Auseinandersetzung mit bildender Kunst, Musik und Sport die Spannung zwischen Wissen und Kreation (Theorie und Phantasie) nutzt und so eine „ouverture d'esprit“ ermöglicht.*
- *Wie umschreiben die universitären Hochschulen die Studierfähigkeit, die sie vom Gymnasium erwarten? Welchen Platz haben darin die Gymnasialfächer? Welche Funktion haben Fächer übergreifende Kompetenzen? Und wie werden diese ermittelt und beurteilt? Studierfähigkeit heisst auch Reflexionsfähigkeit, die jedoch nicht dem Gymnasium vorbehalten bleibt.*

## Förderung und Selektion

Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass Selektion nicht einseitig als Aussonderung ungeeigneter Schülerinnen und Schüler verstanden werden soll, sondern die gezielte Förderung im Hinblick auf das Ziel der Gymnasialmatura einschliessen muss. Diese Förderung soll sich nicht zuletzt an den Vorstellungen der universitären Hochschulen von Studierfähigkeit orientieren, also die Entwicklung von Lernstrategien und Reflexionsfähigkeit unterstützen. Das Gymnasium soll auch Interesse an wissenschaftlichen Themen wecken und so zu einem Studium motivieren.

Selektion heisst aber auch, für ein Universitätsstudium ungeeignete Lernende früh zu erkennen, sie zu beraten und auf ihnen besser entsprechende Ausbildungswege hinzuweisen. Es ist fraglich, ob es bereits Aufgabe des Gymnasiums sein kann, im Hinblick auf bestimmte universitäre Studiengänge zu selektionieren, wie das da und dort von Universitäten erwartet wird. Das würde sowohl dem Auftrag der breiten Allgemeinbildung als auch jenem der generellen Studierfähigkeit widersprechen.

Die Anforderungen des Gymnasiums und damit die angewandten Selektionskriterien müssen den Lernenden von Anfang an verständlich vermittelt werden.

## Autonomie und Steuerung

Es geht hier nicht um die Steuerung des individuellen Lernens, sondern um Fragen der Steuerung des Systems. Das gymnasiale System muss so ausgestaltet sein, dass es die Lernenden zum angestrebten Ziel führen kann.

Grundsätzlich herrscht Einigkeit darüber, dass das System Rahmenbedingungen

schaffen muss, innerhalb derer die Gymnasien über möglichst weitgehende Autonomie verfügen. In der Frage, wie weit der Wettbewerb die Funktion der Steuerung übernehmen kann, gehen die Ansichten auseinander. Dem Postulat, dass die Eltern bzw. die Schülerinnen und Schüler ihre Schule wählen können, stehen eher negative Erfahrungen mit der freien Schulwahl in anderen Ländern gegenüber. Immerhin bringt die Teilautonomie der Schulen, verbunden mit Globalbudgets, einen gewissen Wettbewerb, weil damit auch die Innovationsfähigkeit der Einzelschule angeregt wird. Diese könnte durch eine zu enge nationale Steuerung, aber auch durch eine Überlastung eines Schultyps mit allzu vielen Aufgaben gelähmt werden.

Bisher fehlen schweizweit definierte Ziele und Steuerungsmodelle für das Gymnasium, wie sie für die Berufsbildung bestehen. Die heute noch vorherrschende Input-Steuerung durch Quoten oder Pro-Kopf-Beiträge mit erheblichen kantonalen Unterschieden erscheint ungenügend. So schränkt sie unter Umständen das Reservoir an jungen Menschen, welche die Voraussetzungen zum Hochschulstudium mitbringen, unnötig ein. Auch die Steuerung über Lehrpläne wirft Fragen auf, weil damit unter Umständen einfach der aktuelle Kanon festgeschrieben wird.

Ein allgemein als tauglich betrachteter Weg ist die Formulierung von Bildungsstandards, die aus dem MAR und dem Rahmenlehrplan abgeleitet und konkretisiert werden und die sowohl fachliche wie überfachliche Kompetenzen umfassen. Dabei ist die von Lehrpersonen geäußerte Befürchtung nicht zu übersehen, dass Bildungsstandards die gymnasiale Allgemeinbildung gefährden könnten. Ausserdem können mit Standards zwar die am Ende der Ausbildung vorhandenen Kompetenzen ermittelt werden, nicht aber deren Nachhaltigkeit, die sich erst sehr viel später als Studien- und Berufserfolg äussert.

In der Entwicklung von Standards müssen die Kantone vermehrt zusammenarbeiten. Sie sollen sich dabei auch an den Ansprüchen der abnehmenden universitären Hochschulen orientieren. Standards sind mit den entsprechenden Massnahmen zur Qualitätssicherung zu verbinden. Qualitätsentwicklung bedingt einen funktionierenden Regelkreis mit systematischem Feedback und ein kontinuierliches Monitoring.

Zur Steuerung gehören schliesslich Vorgaben für die Qualifikation der Gymnasiallehrpersonen. Den Hochschulen, welche für die Ausbildung zuständig sind, kommt hier eine wichtige Rolle im Regelkreis der Qualitätssicherung und -entwicklung zu. Im Bereich der Fachdidaktiken besteht in Forschung und Lehre noch erheblicher Entwicklungsbedarf. Ausserdem ist die Weiterbildung der Lehrpersonen zu optimieren.

Die Berufsbildung arbeitet mit Verbundpartnerschaften, worin der Bund, die Kantone und die Organisationen der Arbeitswelt eingebunden sind. Mit Rahmenlehrplänen, Festlegungen im Bereich der Qualität und der Qualifikation der Berufsbildenden sowie mit der Förderung von Innovationen wird die Berufsbildung gesteuert. Die Frage stellt sich, wer die Verbundpartner für das Gymnasium sein könnten und wie diese Partnerschaft geregelt werden kann. Unter Umständen ergibt sich hier eine Aufgabe für die Schweizerische Maturitätskommission, das bisher einzige gesamtschweizerische Organ mit gewissen Steuerungsfunktionen im Gymnasialbereich.

Armand Claude  
9.4.2007

---

## Thesen und Leitfragen zum Hearing

<b>1. Ansprüche an das Gymnasium bzw. des Gymnasiums (Profil)</b>	
These 1:	Das Gymnasium ist der attraktivste Ausbildungsweg zur universitären Hochschule.
These 2:	Als Teil eines akademischen Ausbildungsganges (Paket) nimmt das Gymnasium einen Selektionsauftrag wahr.
These 3:	Das Gymnasium vermittelt Wissen und Fertigkeiten auf eine unverwechselbare Art (Tiefe und Breite).
These 4:	Das Gymnasium fördert Reflexionsfähigkeit (reflexives Wissen) und trägt so bei zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung.
These 5:	Das Gymnasium nutzt in der Auseinandersetzung mit bildender Kunst, Musik und Sport die Spannung zwischen Wissen und Kreation (Theorie und Phantasie) und ermöglicht eine „ouverture d’esprit“.
<i>Fragen:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Können Sie diese Thesen unterstützen?</li> <li>- Wie und wo soll sich das Gymnasium von anderen Schultypen auf der Sekundarstufe II abgrenzen?</li> </ul>
<b>2. Steuerung der Gymnasien</b>	
Frage 1:	Was braucht es zur Erhaltung und Stärkung dieses Profils des Gymnasiums?
Frage 2:	<p>Kann zusätzliche Steuerung dazu beitragen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Welche Art von Steuerung ist sinnvoll?</li> <li>▪ Wie soll gesteuert werden?</li> <li>▪ Mit welchen Instrumenten soll gesteuert werden?</li> <li>▪ Welche Bereiche sollen auf welcher Ebene gesteuert werden?</li> </ul>
Frage 3	<p>Wo ist Autonomie der Schule unabdingbar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autonomie versus Zentralismus</li> </ul>
Frage 4:	<p>Mögliche Formen / Elemente der nationalen Steuerung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ über Lehrpläne</li> <li>▪ über Strukturen (welche?), über Vorgaben (z.B. Lehrpersonen mit zweifacher Unterrichtsbefähigung)</li> <li>▪ über Ressourcen (Finanzflüsse)</li> <li>▪ über (Bildungs)-standards</li> <li>▪ über Aus- und Weiterbildung</li> <li>▪ über Qualitätsmanagement (schulintern, externe Evaluationen...)</li> <li>▪ über ein nationales Gremium (analog zum geplanten Hochschulrat)</li> </ul>

## THÈSES ET QUESTIONS pour l'audition

<b>1. Attentes à l'égard du gymnase et de la part du gymnase (profil)</b>	
Thèse 1:	Le gymnase est la voie de formation la plus attrayante pour entrer à l'université.
Thèse 2:	En tant que partie d'une filière de formation (paquet) académique, le gymnase remplit une mission de sélection.
Thèse 3:	Le gymnase transmet des connaissances et des savoir-faire de manière unique et irremplaçable (en étendue comme en profondeur).
Thèse 4:	Le gymnase développe les capacités de réflexion des élèves (connaissance réflexive), contribuant ainsi à la construction globale de leur personnalité.
Thèse 5:	Dans son approche des arts visuels, de la musique et du sport, le gymnase fait jouer l'interaction entre savoir et création (théorie et imagination), laissant place à une ouverture d'esprit.
Questions:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pouvez-vous vous rallier à ces thèses?</i></li> <li>- <i>Comment et en quoi le gymnase doit-il se différencier des autres types d'écoles du degré secondaire II?</i></li> </ul>
<b>2. Pilotage du gymnase</b>	
Question 1:	Que faire pour préserver et renforcer le profil du gymnase décrit ci-dessus?
Question 2:	<p>Davantage de pilotage peut-il y contribuer?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quel est le type de pilotage approprié?</li> <li>▪ Comment ce pilotage doit-il être appliqué?</li> <li>▪ Quels instruments de pilotage faut-il utiliser?</li> <li>▪ Quels domaines convient-il de piloter et à quel niveau?</li> </ul>
Question 3:	<p>Où l'autonomie des établissements scolaires est-elle indispensable?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autonomie ou centralisation</li> </ul>
Question 4:	<p>Formes / éléments pouvant permettre un pilotage national</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ les plans d'études</li> <li>▪ les structures (lesquelles?), les prescriptions (p. ex. enseignant-e-s habilités à enseigner deux disciplines)</li> <li>▪ les ressources (flux financiers)</li> <li>▪ les standards (de formation)</li> <li>▪ la formation initiale et la formation continue</li> <li>▪ la gestion de la qualité (interne aux écoles, évaluations externes, etc.)</li> <li>▪ une instance nationale (à l'instar du futur Conseil des hautes écoles)</li> </ul>

## 3. Steuerung im gymnasialen Bereich

Positionspapier der Schweizerischen Maturitätskommission zur Frage der künftigen Ausrichtung der Steuerung des gymnasialen Bildungssystems und der Rolle der SMK.

### 3.1 Was heisst Steuerung des Bildungssystems?

**Zusammenfassung:** *Schülerpopulationen durchlaufen mehrere Subsysteme des gesamten Bildungssystems. Die Leitfrage der Steuerung lautet: Wie können die Anschlüsse an die einzelnen Systeme optimiert werden, damit die jeweilige Schülerpopulation ihren Fähigkeiten entsprechend und erfolgreich in das gesamtgesellschaftliche System eingegliedert werden kann? Im Weiteren können spezifische Aspekte wie Chancengleichheit, Nachhaltigkeit, Innovationsfähigkeit geprüft werden.*

Steuerung ist eine auf ein Ziel hin gerichtete Einwirkung auf ein Geschehen mit zu erwartenden nachweisbaren Effekten. Als (Teil-)Bildungssystem kann die Gesamtheit der Schulen eines bestimmten Typs und aller mit ihnen verbundenen Einrichtungen und Aktivitäten, von den gesetzlichen Vorlagen, Aufsichtsbehörden, Lehrplänen und Hilfsdiensten bis hin zur Lehrerbildung, bezeichnet werden. Das Bildungssystem als Ganzes ist das Konglomerat der einzelnen, konsekutiv sich folgenden Teilbildungssysteme. Bildungssysteme steuern heisst, den Fokus nicht auf einzelne lernende Individuen zu lenken, wie dies die einzelne Lehrperson tut, sondern auf die Schülerpopulationen, die das Bildungssystem durchlaufen.

Die grundsätzliche Frage der Systemsteuerung lautet: Wie kann die Anschlussfähigkeit der einzelnen Systeme optimiert und – an der Schnittstelle zwischen Bildungssystem und Berufswelt – die Anschlussfähigkeit des Bildungssystems an das gesamtgesellschaftliche System garantiert werden? In concreto: Wird die richtige Zahl von Schülerinnen und Schülern mit den richtigen Qualifikationen zur richtigen Zeit an das nächstfolgende System abgegeben? Das Gesamtsystem oder einzelne Teilsysteme können darüber hinaus aber auch in einzelnen Dimensionen oder Aspekten auf die in sie gesetzten Erwartungen hin geprüft werden: z.B. in Bezug auf Effizienz, Gerechtigkeit (Chancengleichheit), Durchlässigkeit, Nachhaltigkeit, Innovationsfähigkeit etc.

### 3.2 Von der Input- zur Output-Orientierung; das neue Paradigma von Steuerung

**Zusammenfassung:** *Bisher wurde das Bildungssystem gesteuert durch die Veränderung der Rahmenbedingungen wie Dauer und Gliederung der Schule, Lehrpläne, Schulaufsicht, Finanzierung, etc. (Input-Orientierung). Seit einiger Zeit werden vermehrt die messbaren Resultate der Bildungsprozesse als Indikatoren für Steuerungsmassnahmen beigezogen (Output-Orientierung). Die Aufwendungen für das nationale Bildungsmonitoring steigen.*

Dass man Bildungssysteme nicht sich selbst überlassen darf, sondern zielgerichtet steuern muss, ist als Gedanke ebenso alt wie das öffentliche Schulwesen selbst. Diese Steuerung beginnt mit der Einführung der obligatorischen Schulbildung für alle, umfasst Massnahmen wie gesetzliche Festsetzung des Einschulungsalter, der Dauer

und der Gliederung der Schule, der Organisation der Schulaufsicht, die Entwicklung von (nationalen) Lehrplänen, Anforderungen an die Lehrerbildung, Finanzierungsmodelle usw. Mit der Veränderung solcher Input-Vorgaben erhoffte man sich, Einfluss nehmen zu können auf die erwünschten selektiven Weichenstellungen des Bildungssystems.

Im Zeichen des in jüngster Zeit erfolgten gesamtgesellschaftlichen Paradigmenwechsels in Politik und Verwaltung - weg von der Input- und hin zur so genannten Output-Orientierung - werden nun vermehrt nicht bloss die Bildungswege mit ihren Abschlüssen und Anschlüssen, sondern zunehmend auch die Resultate der Bildungsprozesse selber als steuerbare Grössen betrachtet, auf die es zweckrational Einfluss zu nehmen gilt. Die Erwartungen der Öffentlichkeit an die einzelnen Schulsysteme sollen auf diese Weise explizit gemacht, die Effekte des Systems gemessen und die Messdaten für Steuerungszwecke nutzbar gemacht werden. Dies verlangt, dass die nötigen (quantitativen) Daten tatsächlich auch zur Verfügung stehen, und führte darum konsequenterweise zu grösseren Anstrengungen im Aufbau eines nationalen Bildungsmonitoring zur „systematischen und auf Dauer angelegten Beschaffung und Aufbereitung von Informationen über das gesamte Bildungssystem und dessen Umfeld“, das als Grundlage dienen soll „für Bildungsplanung und bildungspolitische Entscheide, für die Rechenschaftslegung und die öffentliche Diskussion“ (Bildungsbericht Schweiz 2006, S. 6).

### **3.3 Der neue Bildungsartikel und die Konsequenzen für die Steuerung**

**Zusammenfassung:** *Mit dem Artikel 62 der Bundesverfassung zur Harmonisierung im Bildungswesen zeichnet sich eine Kompetenzverschiebung von den Kantonen zum Bund ab. Davon ist auch das bisherige nationale Steuerungsorgan, die SMK, betroffen.*

Es gab zwar die zentralen Vorgaben durch MAR und Rahmenlehrplan, aber die gymnasialen Schulen standen bislang ausschliesslich unter der Hoheit der Kantone. Diese waren zuständig für die Errichtung und den Betrieb der gymnasialen Schulen, sie legten die entscheidenden Rahmenbedingungen fest wie Zahl der gymnasialen Jahre, Lektionendach, Verhältnis zu den Schulen der Sekundarstufe I, Anstellungsbedingungen der Lehrkräfte usw. Sie führten die Aufsicht und – vor allem – sie verfügten über das neben dem Recht wohl wirksamste Steuerungsmittel: die Finanzen.

Eine grundlegend neue Situation in Bezug auf die rechtlichen Grundlagen der Systemsteuerung wurde in der Schweiz mit den neuen Bildungsartikeln in der Bundesverfassung geschaffen. Massgeblich für die Frage der Systemsteuerung ist der neue Absatz 4 von Artikel 62 der Bundesverfassung:

*Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.*

An der primären Zuständigkeit der Kantone für den Bereich der gymnasialen Bildung hat sich zwar durch die neuen Bildungsartikel wenig geändert. Gewisse Folgen aber hat die veränderte Ausgangslage für die Steuerungsprobleme auf nationaler Ebene.

### 3.4 Konsequenzen für die Steuerung im gymnasialen Bereich

**Zusammenfassung:** *Die Rolle der SMK als Diplomanerkennungsbehörde ist unbestritten. Hinsichtlich ihrer Aufsichtsfunktion ist sie jedoch in dreifacher Hinsicht problematisch: Erstens ist es diesem Gremium nicht möglich, die mehr als 170 Schulen zu inspizieren. Zweitens ist das Verhältnis zwischen Bundeskompetenzen und kantonaler Schulhoheit zu wenig geklärt, was ein Konfliktpotential darstellt. Drittens haben die Kantone mit den neuen Rahmenbedingungen der Evaluation und des Qualitätsmanagements die Autonomie der Schulen, aber auch die Unterschiede zwischen den einzelnen Kantonen verstärkt. Die vermuteten Qualitätsunterschiede werden immer wieder zu einem Prüfstein für den prüfungsfreien Hochschulzugang, weshalb gleichzeitig auch die Einsicht in die Notwendigkeit einer stärkeren Harmonisierung wächst.*

Das bisherige nationale Steuerorgan von Bund und Kantonen im Gymnasialbereich ist die SMK. Die SMK hatte bislang zwei Hauptfunktionen: Sie war Diplomanerkennungsbehörde, zugleich so etwas wie eine Akkreditierungsinstanz und – implizit – eine Aufsichtsbehörde. Ihre erste Funktion war wenig bestritten, ihre zweite geriet immer wieder ins Kreuzfeuer, wenn sie sich damit zu weit vorwagte und in den Geruch kam, schweizerischer Schulvogt spielen zu wollen. Diese Irritationen der Kantone sind nicht zuletzt auf das (bisher) ungeklärte Verhältnis zwischen Bundeskompetenzen und kantonaler Schulhoheit zurückzuführen. Die meisten Kantone haben eigene Maturitätskommissionen, die einzelnen Schulen ihre eigenen Schulaufsichtsbehörden.

Die Aufsichtsfunktion hat die SMK darum auch notorisch überfordert und überfordert sie heute in noch weit höherem Mass als zuvor. Es ist unmöglich, mit einem Gremium dieser Art die mehr 170 gymnasialen Schulen in der Schweiz inspizieren zu wollen. Es entspräche auch nicht dem Geist der Zeit. Im Zuge der Neuausrichtung der öffentlichen Verwaltung nach dem Modell des New Public Management hat man sich in den letzten Jahren – gegenläufig zu allen (im neuen Bildungsartikel manifesten) Tendenzen zur Zentralisierung resp. Harmonisierung auf nationaler Ebene – auch im Bildungssystem dem Marktmodell geöffnet: die einzelne Schule soll mehr Autonomie erhalten und der Wettbewerb zwischen den Schulen soll vermehrt gefördert werden. Man setzt darum generell auf grössere Selbststeuerung der einzelnen Schule - insbesondere auch im Bereich der Evaluation und des Qualitätsmanagements. Schulen sollen sich selber evaluieren, und so weit Fremdevaluation als notwendig erachtet wird, soll diese eher durch neutrale Expertengremien (Evaluationsinstanzen) erfolgen als durch Inspektionen oberer Behörden.

Trotz der starken Betonung der (Teil-)Autonomie der Schulen und trotz der nach wie vor unangefochtenen Vormachtstellung der Kantone wächst auf der andern Seite das Bewusstsein, dass es auch im gymnasialen Bereich ohne eine stärkere Harmonisierung nicht abgehen wird: zu augenfällig und (für viele) zu stossend sind die offensichtlichen Diskrepanzen zwischen den einzelnen Kantonen etwa in Bezug auf die Maturitätsquote, die Ausstattung der Schulen, die Dauer der gymnasialen Bildungsgänge und die damit verbundenen (zwar nicht ausgewiesenen, aber zu Recht vermuteten) Qualitätsunterschiede, die den angestrebten (und offiziell von keiner Seite bestrittenen) allgemeinen Hochschulzugang über die Maturität immer wieder neu in Frage stellen. Was heisst dies für die künftige Rolle der SMK?

### 3.5. Fazit in Bezug die zukünftige Rolle der SMK

**Zusammenfassung:** *Die Aufsichtsfunktion bzw. die Qualitätssicherung ist zu externalisieren, wobei deren Ergebnisse eine Grundlage für die Diplomanerkennung bilden. Die Hauptsteuerungsmittel sollen dabei weiterhin inputorientiert sein (MAR, künftig verbindlicher festgeschriebene Rahmenlehrpläne sowie die Anerkennungsbedingungen für die Ausbildung von Lehrpersonen). Auf Output-Steuerung im Sinne von Bildungsstandards ist zugunsten von Schnittstellenabsprachen zwischen Universitäten und Gymnasien zu verzichten. Der SMK sollen künftig drei Funktionen zugewiesen erstens: Sachbearbeitungsfunktion (Aufnahme, Verarbeitung und Weiterleitung von Ergebnissen des Bildungsmonitoring im gymnasialen Bereich, parlamentarischer Vorstösse, etc.) zu Händen der Entscheidungsbehörde; zweitens: Beratungsfunktion; drittens: Innovationsfunktion (Anregung zu Forschungsprojekten, Vergleichsstudien zu Schulfächern, etc.). Die bisherige personelle Zusammensetzung der SMK soll beibehalten werden. Durch die Schaffung eines politisch hoch angesetzten Bildungsrates (mit einem Bundesrat als Präsident) soll der heute schwerfällige Entscheidungsmechanismus (mit der doppelten Trägerschaft) gestrafft werden. Ein gemeinsames Entscheidungsgremium für Allgemeinbildung und Berufsbildung ist nicht wünschenswert.*

Es sind zweifellos auch in Zukunft formale Ansprüche an die Vergabe von schweizerisch anerkannten Maturitätszeugnissen zu stellen. Die SMK wird darum ihre Rolle als Diplomanerkennungsbehörde weiterhin wahrnehmen müssen. Höchst erwünscht wäre es jedoch, eine klare Trennung vorzunehmen zwischen dieser Funktion und der Funktion einer Aufsichtsbehörde. Qualitätssicherung ist – analog zu dem bereits etablierten Evaluationssystem im Hochschulwesen - zu externalisieren (z.B. über die Etablierung von transparenten Evaluationsverfahren), die periodische Überprüfung der Diplomanerkennungsbedingungen der einzelnen Schulen aber müsste von den Evaluationsergebnissen abhängig gemacht werden. Hauptsteuerungsmittel werden dabei auch in Zukunft gesetzliche Vorgaben wie Maturitätsverordnung, Rahmenlehrplan und Diplomvorschriften für die Lehrkräftebildung sein. Insbesondere der Rahmenlehrplan bedarf dabei einer gründlichen Überarbeitung und Straffung mit dem Ziel einer grösseren Verbindlichkeit. Alle weiteren Harmonisierungseffekte sollten jedoch eher durch Schaffung von Anreizen und durch Vereinbarungen und Absprachen, insbesondere durch Schnittstellenabsprachen zwischen Universitäten und Gymnasien erzielt werden als über weitere Reglementierungen. Ein erster notwendiger Schritt dazu ist eine genauere Regelung des Verhältnisses zwischen SMK und den kantonalen Maturitätskommissionen und Schulaufsichtsbehörden. Aber welche Lösung man im Einzelnen auch trifft: In Bezug auf das Ausmass der Steuerung wird immer wieder neu eine Balance zu suchen sein zwischen der angestrebten Autonomie von Schulen und Lehrkräften auf der einen und nationalen Harmonisierungszwängen auf der andern Seite.

Einer Outputsteuerung durch Einführung von Bildungsstandards steht die SMK skeptisch bis ablehnend gegenüber. Deren Einsatz könnte sie nur unter sehr restriktiven Bedingungen zustimmen (vgl. die entsprechende Stellungnahme zu den Bildungsstandards im Bericht SMK).

Das Beispiel der Diskussion über Bildungsstandards und die grundsätzliche Frage, wie - unter Wahrung der Balance zwischen Schulautonomie und Harmonisierungszwängen - die Steuerungsfunktion überhaupt wahrgenommen werden soll, zeigt, dass es einen Ort und ein Gremium braucht, in dem diese Fragen eingehend erörtert werden können. Wenn man nicht - unnötigerweise - neue Gremien schaffen will, kann dieses Gremium aber nur die SMK selber sein. Sie würde damit - in Fortsetzung der ihr schon bislang zukommenden (aber kaum genutzten) Beratungsfunktion - zu dem Ort werden, an dem die Informationen des Bildungsmonitoring im gymnasialen Bereich gesammelt,

Impulse von aussen, insbesondere parlamentarische Vorstösse, aufgenommen, allenfalls eigene Abklärungen und Recherchen vorgenommen, Daten interpretiert und verarbeitet, mögliche Interventionen und Steuerungsmassnahmen diskutiert und bewertet und Anträge an die oberen Behörden für deren Umsetzung gestellt werden können.

Die SMK müsste darüber hinaus auch auf eigene Initiative tätig werden können, beispielsweise, indem sie innovative Projekte oder Forschungsprojekte anstösst oder unterstützt. In Fortsetzung von EVAMAR II z.B. wären insbesondere kritische Vergleichsstudien zu weiteren Schulfächern höchst erwünscht. Dies alles aber setzt voraus, dass der SMK ein personell starkes Sekretariat mit einem Stab von Fachpersonen zur Seite steht, insbesondere und vor allem aber, dass ihr auch die nötigen Budgetmittel zur Verfügung gestellt werden.

Die bisherige personelle Zusammensetzung der SMK könnte man durchaus beibehalten - ihre paritätische Mischung aus Schulfachleuten und Universitätsvertretern aus allen Sprachregionen garantiert eine ausgewogene Meinungsbildung. Dringlich erforderlich dagegen ist die Straffung der bisherigen Entscheidungsmechanismen. Die doppelte Trägerschaft von Bund und EDK bedeutete bisher: Anträge und Anregungen immer an zwei Partner zu richten, die nicht immer einstimmig waren und schwer an einen Tisch zu bringen. Im Passerellenfall sind es, mit dem BBT, sogar drei verschiedene Partner. Diese Konstellation erschwert den Dialog und eine einheitliche Führung. Die beste Lösung bestünde darin, einen politisch hoch angesetzten Bildungsrat zu schaffen (am besten mit einem Bundesrat als Präsidenten), der abschliessend alle Entscheidungen im Gymnasialbereich fällt. Dieser Bildungsrat könnte das gleichrangige Pendant bilden zu der sehr machtvollen Organisation der für die Berufsbildung zuständigen Organe (BBT zusammen mit SBMK und der Konferenz der Berufsbildungsämter).

Ein einheitliches, für Berufsbildung und Allgemeinbildung zuständiges Entscheidungsgremium für die gesamte Sekundarstufe II zu schaffen, wäre zwar denkbar, aber - angesichts der Verschiedenartigkeit von Berufs- und Allgemeinbildung - nicht wünschenswert.

### **3.6 Zusammenfassung der Hauptforderungen der SMK**

#### *1. Balancierung der Kräfte als Kernauftrag*

Der Kernauftrag der Steuerung im gymnasialen Bereich wird darin bestehen, die nötige Balance zu finden zwischen den Harmonisierungsbedürfnissen auf nationaler Ebene auf der einen und den berechtigten Autonomieforderungen der einzelnen Schulen und Lehrpersonen auf der andern Seite.

#### *2. Hauptaufgaben der SMK*

Die SMK müsste - in konsequenter Ausübung der ihr heute schon zukommenden Beratungsfunktion - zu dem Ort werden, an dem die Ergebnisse des Bildungsmonitoring interpretiert, durch gezielte Recherchen ergänzt und Vorschläge für allfällige Steuerungsmassnahmen erarbeitet werden.

#### *3. Ausbau des Mitarbeiterstabs und zusätzliche Finanzmittel*

Zur Wahrung dieser Aufgabe müsste der SMK ein Stab von wissenschaftlich geschulten Mitarbeitern und die nötigen Finanzmittel zur Verfügung gestellt werden.

4. *Nur ein Entscheidungsgremium*  
Die abschliessende Entscheidungskompetenz im Bereich der gymnasialen Bildung müsste einem von EDI und EDK mandatierten, hochrangigen politischen Gremium übertragen werden. Dieses Gremium fällt seine Entscheidungen auf Grund der von der SMK erarbeiteten Vorschläge und Unterlagen.
5. *Schwerpunkt: Input-Orientierung*  
Hauptsteuerungsmittel werden weiterhin gesetzliche und reglementarische Vorgaben sein. Vordringlich ist insbesondere ein neuer, verbindlicherer Rahmenlehrplan.
6. *Inhaltliche Absprachen anstelle der Output-Steuerung*  
Von einer Output-Steuerung über Standards ist Abstand zu nehmen. An ihre Stelle sollen inhaltliche Absprachen treten zwischen Hochschulen auf der einen und Gymnasien auf der andern Seite.
7. *Ablösung der Aufsichtsfunktion durch ein Evaluationssystem*  
Die SMK behält ihre bisherige Funktion als Diplomanerkennungskommission. Die Aufsichtsfunktion hingegen soll durch ein breit angelegtes Evaluationssystem abgelöst werden, das der Autonomie der Schulen Rechnung trägt. Genauer zu bestimmen ist dabei die Rolle der kantonalen Schulaufsichtsbehörden und der kantonalen Maturitätskommissionen insbesondere auch in ihrem Verhältnis zur SMK.

## 4. Überblick über laufende oder geplante Reformprojekte oder Massnahmen an Gymnasien

Die Plattform Gymnasium hat anfangs 2007 bei den Mitgliedern der KSGR eine Umfrage über laufende oder geplante Reformen an ihren Gymnasien durchgeführt, die insbesondere folgenden Themen galten:

- Profilierung des Gymnasiums
- Rechtzeitigen Studienwahl
- Problemloser Einstieg ins Hochschulstudium

Die Antworten sind zum Teil im Berichtsteil III (Nahtstelle Gymnasium / Hochschule) und in den ebenfalls im Anhang aufgeführten Beiträgen zur besonderen Situation in der Westschweiz, im Tessin und im mehrsprachigen Kanton Graubünden enthalten. Als besondere (nicht unbedingt neue) Massnahmen zur Profilierung der Gymnasien werden etwa erwähnt:

- Freie Schulwahl durch die Eltern innerhalb des Kantons
- Zweisprachige Matur
- Doppelabschluss Matur / International Baccalaureate
- Matura für Sportler und Künstler
- Spezielle Förderung von musikalischen Begabungen
- Immersiver Unterricht
- Themengruppenzentrierte Arbeitsformen im letzten Schuljahr
- Interdisziplinäre Kurse, teilweise mit Teamteaching
- Schulversuch mit Akzentfach Informatik und Kommunikation
- Praxisorientierter Unterricht mit Gründung von Miniunternehmen (Typus E)
- Schüler unterrichten Schüler
- Schule als regionales Kultur- und/oder Sportzentrum
- Kontingent für Absenzen

Insbesondere zur Förderung der richtigen Studienwahl sind zahlreiche Massnahmen aufgezählt werden, die aber grossenteils schon seit Jahren praktiziert werden:

- Klassenlehrer/-innen thematisieren die Studienwahl ab 3. Klasse
- Durchgängiges Beratungskonzept sogar über alle 4 Jahre
- Studienberater sind wöchentlich für Kurzberatungen an der Schule
- Zentrale Studienberatung für längere Beratungen
- Orientierungstage am Gymnasium über die richtige Studienwahl
- Informationstage von Hochschulen an den Gymnasien
- Besuchstage an Hochschulen mit und ohne Einschränkungen im letzten Schuljahr
- Besuch von Informationstagen und "Mittelschultagen" an einzelnen Hochschulen
- Schulinterne Studienwahlworkshops klassenweise
- Zusammenarbeit mit Ehemaligen in verschiedenen Formen
- Ehemalige unterhalten Homepage
- Bildungsevent: Ehemalige informieren über Studienmöglichkeiten
- "Studierende berichten live"
- Detailliertes Informationsmaterial, Informationswände usw.

- Verbreiteter Wunsch: Eignungsabklärungen im letzten Schuljahr statt an Hochschule

Besonderes Gewicht messen die Gymnasien offensichtlich Reformmassnahmen zu, die den Maturandinnen und Maturanden den Übertritt an eine Hochschule erleichtern. Nachstehend werden einige aufgezählt, die sich aber zum Teil auch schon seit Jahren bewährt haben. Dennoch geht aus den Antworten hervor, dass die Verantwortlichen an den einzelnen Schulen die Nahtstelle Gymnasium / Hochschule besonders sorgfältig beobachten und im Hinblick auf die durch die Bologna-Deklaration und das neue Bachelor-Studium veränderte Lehr- und Lernkultur an den Universitäten verschiedenste Möglichkeiten sehen, um ihren Absolventinnen und Absolventen den Einstieg zu erleichtern.

- Selbstorientiertes Lernen
- Selbstlernphase
- Direktunterricht mit anschliessendem Selbststudium
- Vermittlung von Lern- und Arbeitstechnik
- Offener Unterricht mit fakultativem unterrichtsbesuch
- Schulung überfachlicher Kompetenzen in Projektunterricht
- Impulstagung zum Thema überfachliche Kompetenzen
- Problem based learning
- Vorlesungen von Mittelschullehrkräften mit und ohne Übungen
- Themenwochen zur Vorbereitung auf Hochschule
- Studienwochen und Unterrichtssequenzen an Hochschulen
- Vorträge von Hochschuldozierenden
- "UNI an der Kanti" (Vorlesungen von Hochschuldozierenden mit prüfungsrelevantem Stoff)
- Schülerstudium noch vor Matur (UNI Konstanz)
- Ehemalige berichten über ihre Studienerfahrungen
- Regelmässige Kontakte Rektor UNI / Rektoren Gymnasien
- Jährliche Kontakte der Dozierenden mit UNI-Professoren
- Gezielte Vorbereitung auf den Medizinischen Eignungstest

Die Auswertung der Antworten, die im Übrigen erwartungsgemäss nicht vollzählig eingetroffen sind, könnte darauf schliessen lassen, dass die Gymnasien hinsichtlich möglicher Reformen zur besseren Profilierung auf der Sekundarstufe II zurückhaltend sind und Anstösse dazu eher von den kantonalen Verwaltungen kommen. Hingegen sind sie sehr darauf bedacht, über Studienberatung und die Vermittlung geeigneter Lernmethoden sowie der nötigen überfachlichen Kompetenzen ihren Schülerinnen und Schülern möglichst gute Startbedingungen an den Hochschulen zu verschaffen. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass bewusst keine Stellungnahmen der KSGR und des VSG eingeholt worden sind, da beide Organisationen repräsentativ in der Plattform Gymnasium vertreten sind. In zahlreichen Einzelgesprächen mit Rektorinnen und Rektoren und mit verschiedenen Lehrkräften ist aber deutlich geworden, dass ein ausgewogenes Verhältnis zwischen schulischer Autonomie und staatlicher Verantwortung eine grundlegende Voraussetzung für jenes Mass an Innovation und Profilierung ist, die das Festhalten an Bewährtem und die Integration in ein Gesamtsystem nicht ausschliessen.

## 5. Zusammenfassung der Veranstaltung vom 21. August 2008

Datum	<b>Donnerstag, 21. August 2008</b>
Zeit	von 10.15 bis 12.30 Uhr
Ort	Haus der Kantone, Sitzungsräume Nr. 075/076

### Teilnehmende

Andenmatten Chantal	GE	Renevey Nicolas	FR
Bachmann Adrian	SG	Signer Hans Georg	BS
Battaglia Mario	BE	Stamm Thomas	SH
Bauer Max	ZG	Tschopp Olivier	JU
Bez Séverin	VD	Vago Renato	TI
Biundo Giuseppina	NE	Wipfli Steinegger Ruth	UR
Blum Kuno	SZ	Zurwerra Michael	VS
Brand Andreas	SO		
Cavallini Fulvio	TI/PGYM	Ambühl Hans	GS EDK
Eichrodt Johannes	ZH	Baumgartner Martin	AG 2 PGYM
Hunziker Kathrin	AG	Campi Stephan	AG 3 PGYM
Keller Urs	LU	Hirschi Andreas	AG 1 PGYM
Lütolf Peter	OW	Petitpierre Cyrill	Mitglied PGYM
Märchy Hans Peter	GR	Schwager Urs	AG 4 PGYM
Ninck Theo	BE	Straessle Arthur	Präsident PGYM
Pilly Daniel	GE	Wintgens David	Mitglied PGYM

## Zusammenfassung der Beiträge

### 1. Begrüssung (Hans Ambühl, Generalsekretär der EDK)

Das Treffen mit den kantonalen Vertretungen im Rahmen des EDK-Netzwerkes soll dazu dienen, den im Entstehen begriffenen Schlussbericht der PGYM in einigen wesentlichen Punkten vorzustellen und dazu ein Echo einzufangen. In freier Art kann zu Fragen der Autoren Stellung genommen werden. Dabei wird sich zeigen, ob die gemachten Einschätzungen und Erkenntnisse der PGYM richtig sind.

Der Schlussbericht wird schliesslich in Empfehlungen zuhanden des Auftraggebers der PGYM, nämlich des EDK-Vorstandes, führen.

### 2. Einleitung (Arthur Straessle, Präsident der PGYM)

Der Präsident der Plattform Gymnasium skizziert die Entstehung des Berichtes und informiert über den aktuellen Stand der Arbeiten sowie die Bedeutung des Diskussionspapiers, das von A. Straessle als Grundlage zur heutigen Veranstaltung verfasst worden ist, ohne dass die Mitglieder der PGYM dazu haben Stellung nehmen können. Folgende 7 Punkte sind wichtig:

1. Heute liegt der definitive und verabschiedete Schlussbericht von PGYM noch nicht vor; er ist zum Teil noch nicht einmal geschrieben.
2. Das Diskussionspapier dient zur ungefähren Standortbestimmung bzw. Einbettung der Fazits, die PGYM aus seiner Lageanalyse zieht. Zum vierten Teilbericht (EVAMAR II und Standardfrage) gibt es aber noch keine präsentierbaren Erkenntnisse.
3. Das vorliegende Papier enthält bewusst noch keine „Empfehlungen“, damit wir sie je nach Ergebnis der heutigen Stellungnahmen überprüfen können.
4. Unsere Zielsetzung für das Hearing ist, auf der Basis der Fazits Fragen zu den von uns als besonders wichtig erkannten Problem zu stellen, mit dem Wunsch, prononcierte Stellungnahmen von den Teilnehmenden zu erhalten.
5. Die Fragestellung und Moderation erfolgt durch die vier Gruppenleiter.
6. Dieses Hearing ist für die PGYM besonders wichtig. Deshalb haben wir so lange gewartet, bis wir selber mehr oder weniger umfassend informiert sind und glauben, die Probleme und mögliche Konsequenzen zu erkennen.
7. Uns geht es nicht um umfassende Orientierung oder gar Belehrung, sondern um Anhörung und freien Meinungs austausch.

Die Fragestellungen aus den vier Teilberichten liegen als Tischpapier vor.

Über das weitere Vorgehen - wie es der Vorstand der EDK an seiner bevorstehenden Sitzung vom 11. September zur Kenntnis nehmen wird - folgt am Schluss eine kurze Übersicht.

### 3. HarmoS und der Sprachenbeschluss der EDK (Andreas Hirschi)

**Nahtstelle Sekundarstufe I / Sekundarstufe II** (Bericht Teil I)  
 HarmoS - Harmonisierung auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I:  
 Druck auf das Gymnasium?  
 6./9. Schuljahr: Standards für das Gymnasium?  
 Bildungsstandards? Basisstandards? Regelstandards?  
 EDK-Sprachenbeschluss: Europäischer Referenzrahmen / Sprachenportfolio

Stichworte aus dem Kreis der Teilnehmenden

- Die Gymnasien werden nicht unter Druck stehen; es werden sich Fragen zum Aufnahmeverfahren in das Gymnasium stellen, die in der Folge zu klären sind.
- HarmoS will durch Bildungsstandards nicht primär den einzelnen Schüler, sondern das System als Ganzes erfassen.
- Die Bildungsstandards werden in der Schweiz auf der Basis von Kompetenzmodellen für einzelne Fächer entwickelt: Das Erreichen von Basisstandards an ganz wesentlichen Abschnitten der Schullaufbahn soll zur Harmonisierung des Systems beitragen (siehe <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>).

- Kompetenzmodelle lassen die Ableitung von Standards zu besonderen Zwecken und an verschiedenen Abschnitten zu – das ist für die EDK offen und darüber wird unter den betroffenen Beteiligten zu sprechen sein. Im Gegensatz dazu entwickelte man in Deutschland zuerst Regelstandards und über Kompetenzmodelle wird nun diskutiert.
- HarmoS wird Einfluss auf das Gymnasium haben, darüber ist man sich im Klaren, nur weiss man noch nicht genau, welche Auswirkungen auf der Sek. II zu erwarten sind.
- Die Auswirkungen des EDK-Sprachenbeschlusses werden primär auf der Ebene der Lehrpläne erwartet.
- Anpassungsbedarf wird so oder so auch wegen HarmoS bestehen; es fragt sich, wie sich die Gewichtung des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts künftig im Fächerkanon auswirken wird und welche Konsequenzen auf die dritte Sprache (Zeitpunkt des Beginns) zukommen – sei dies eine moderne oder eine alte Sprache.

Zusammenfassung aus Sicht PGYM: Im Bereich Sprachenunterricht besteht relativ grosser Handlungsbedarf.

#### 4. Autonomie und nationale Steuerung (Martin Baumgartner)

##### **Gymnasium und Sekundarstufe II** (Bericht Teil II)

Das Ende der Ausschliesslichkeit - Neue Maturitäts-Schulen und Hochschulen: Gymnasien unter Rechtfertigungsdruck?

Königsweg zur UNI Ziel: Hochschulreife, breite Allgemeinbildung, überfachliche Kompetenzen

Profilierung und Abgrenzung, Autonomie und Qualität, Lenkung und Wahrnehmung der Interessen durch „Mittelschulrat“

Fragen zum Fazit:

Teilen Sie unsere Einschätzung, dass der Grundauftrag des Gymnasiums nach wie vor Gültigkeit hat und dass das Gymnasium die erwarteten Leistungen erbringt? Müssten die Ansprüche an das Gymnasium (beispielsweise auf schulische Leistungsbereitschaft) deutlicher deklariert werden?

Wie sehen Sie das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie der Schule und staatlicher Verantwortung bzw. Autonomie und nationaler Steuerung?

Stichworte aus dem Kreis der Teilnehmenden zu Fragen des Grundauftrags und zur Wahrnehmung des Gymnasiums:

- Der Grundauftrag, wie ihn das MAR formuliert, ist nach wie vor gültig.
- Zur Erfüllung seines Auftrages stehen dem Gymnasium drei Ressourcen zur Verfügung: Qualifizierte Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie viel Zeit.
- Das Gymnasium muss sich in einem neuen Umfeld positionieren: Neben dem Gymnasium gibt es mit der Berufsmaturität und Fachmatur andere, attraktive Bildungsangebote, die sich etablieren.
- Neben dem Anspruch auf fachliche Qualität entsteht durch gymnasialen Unterricht auch überfachliche Qualität, was weniger gut sichtbar wird – das Gymnasium muss sich besser verkaufen.
- Die gymnasiale, weniger utilitaristische Ausbildung muss sich gegenüber der utili-

taristisch ausgerichteten Berufsbildung zu behaupten wissen.

- Das Image des Gymnasiums ist nach wie vor gut, das Lamento des zu wenig Wahrgenommenwerdens muss ein Ende haben; auf das Gymnasium kann man stolz sein.
- Wahrnehmung erfolgt, wenn man vom Gymnasium überzeugt ist und darüber spricht – was besonders an der Nahtstelle Gymnasium / Universität wichtig wäre.
- Das von PGYM gezogene Fazit ist richtig; die Differenz zwischen Zielsetzung und adäquater Wahrnehmung gibt es. Zur Erfüllung des Auftrages stehen reduzierte Ressourcen bereit, weil neue Bildungsgänge auch die nötigen Mittel brauchen.
- Der Fokus der Bildungspolitik ist auf die Volksschule gerichtet (je früher die Einschulung erfolgt, desto besser für das System).
- Die Zielsetzung müsste besser kommuniziert und die Abgrenzung zu anderen Bildungsgängen offen deklariert werden. Zur Zeit sind die Gymnasien bezüglich Grundauftrag verunsichert, weil ihnen kritische Fragen gestellt werden.
- Bei Verwendung von Zahlen zu den Kosen vorsichtig sein: die Investition in die Ausbildung eines Gymnasiasten ist höher als in die Grundbildung eines Lehrlings.
- Bis ins Jahr 2000 war die gymnasiale Ausbildung praktisch noch konkurrenzlos (Monopol); mit der Öffnung des Hochschulzugangs durch die Passerelle Dubs und durch die Kampagnen des BBT zugunsten der Berufsbildung sind die Gewichte ungleich verteilt worden; erwünscht ist daher die Verbesserung der Zusammenarbeit mit dem Bund.
- Das Gymnasium ist auf seinen richtigen Platz gestellt worden; die Entwicklung in der Berufsbildung führte zur richtigen Positionierung der Berufsbildung (Ziel: 95% erwerben einen Abschluss auf der Sek. II) – noch zu viele Eltern kämpfen darum, ihr Kind im Gymnasium unterzubringen. Daher wäre die Einrichtung einer schweizerischen Konferenz der Mittelschul- und Berufsbildungsämter sinnvoll.
- Wie steht es mit der Feminisierung (60% Frauenanteil) am Gymnasium gegenüber dem Männeranteil an Fachhochschulen (Auswirkungen im Bereich der Naturwissenschaften)?
- Mit der Tertiarisierung der Lehrerbildung (Aufhebung der Seminare) hat sich je nach Kanton keine alarmierende Verschiebung zwischen den Geschlechtern ergeben.

Stichworte zur Frage nach der Autonomie und Lenkung des Gymnasiums:

- Die Ausführungen im Diskussionspapier zum Thema Autonomie sind richtig. Bezüglich der Finanzkompetenzen bestehen grosse Unterschiede zwischen den Kantonen.
- Die Frage nach der Lenkung ist mit der Frage verbunden, was es auf der Ebene Schweiz an Steuerung braucht; der Kanton BE ist für eine Ämterkonferenz (Einhaltung der Linie im Entscheid- und im Umsetzungsprozess), an welcher die Konferenz der Schulleiter gegliedert (assoziiert) werden könnte.
- Es sollte keine gemischte Konferenz (Schulleitungen und Amtsleitungen) geben, da die Anliegen und Interessen unterschiedlich gelagert sind.

- Der Kantons ZH könnte sich eine Partnerorganisation (Gegengewicht) zur SBBK als Mittelschulämterkonferenz mit entsprechender personeller Besetzung vorstellen, gerade auch im Wissen um das Scheitern des Versuchs, die KSGR zu einer Fachkonferenz werden zu lassen. Ein Mitteschulrat wie ihn PGYM skizziert, wäre im Organigramm der EDK schwieriger anzusiedeln.
- Die Bezeichnung des Gremiums ist noch nicht überzeugend und führt zu unerwünschten Assoziationen.
- Aus Sicht von KSGR/VSG dürfte das Primat der Verwaltung nicht erwünscht sein – es entsteht ein Spannungsfeld zwischen Verwaltungsautonomie und pädagogischer Freiheit,
- Es stellt sich die Frage, ob eine „Ämterkonferenz“ ausreichend ist; Ende Jahr wird die Plattform aufgelöst: Ob PGYM unter regierungsrätlicher Leitung als ständige Kommission zur Wahrnehmung der gymnasialen Anliegen weitergeführt werden müsste?
- Es gilt, zwischen Umsetzungsvorhaben von Handlungsvorgaben für die Gymnasien einerseits und konzeptioneller Entwicklungstätigkeit zu Gunsten des Gymnasiums (Allgemeinbildung Sek. II) andererseits zu differenzieren.
- Es sollte keine personelle Mischung zulasten Autonomie und Steuerung kommen; die Schulen müssen auch realisieren, woher das Geld kommt.
- Aus Sicht VSG sollte der Aspekt „Zusammenarbeit mit dem SBF“ im Bereich Gymnasium nicht ausser Acht gelassen werden (in Analogie zur Zusammenarbeit mit dem BBT für die Berufsbildung).
- Die Rolle der SMK gilt es zu „schärfen“, damit keine Vermischung der Zuständigkeit in Bezug auf ein allenfalls neu zu schaffendes Lenkungsorgan entsteht.

## 5. Gymnasium und Hochschule (Urs Schwager)

### **Nahtstelle Gymnasium / Hochschule** (Bericht Teil III)

Gymnasiale Matura: Königsweg zu Universität und PH. Zubringer auch für Fachhochschulen. Aber: Valable Alternativen und Passerellen?  
 Gefährdeter freier Hochschulzugang? Allgemeinbildung oder Fakultätsreife?  
 Bologna-Reform mit Folgen?  
 Förderung der überfachlichen Kompetenzen  
 Enge Zusammenarbeit Gymnasium-Universität, Studienberatung immer wichtiger

Einführung: Der Begriff „Matur“ wird inflationär verwendet – es stellen sich Fragen:

- Geht es um eine Abkehr vom freien Hochschulzugang?
- Welche Auswirkungen haben EVAMAR und BOLOGNA?

und die Arbeitsgruppe hat einige Fazite ziehen können.

Stichworte aus dem Kreis der Teilnehmenden zur Frage nach dem freien Hochschulzugang versus Fakultätsreife:

- Der freie Hochschulzugang ist nach wie vor unbestritten – abitur = aditur im Gegensatz zur Berufsmatur mit fachspezifischer Ausrichtung.
- Die Feststellung, wonach bereits mit der Wahl des Maturitätsprofils eine erste wichtige Weichenstellung für das Studium vorgenommen werde, enthält eine Problematik – jedes gewählte Profil müsste zur allgemeinen Studierfähigkeit beitragen und den freien Hochschulzugang gewährleisten.
- Aus Sicht der EPF Lausanne wäre die Wahl von Physik und Anwendungen der Mathematik vorteilhaft für einen frustfreien Studienbeginn.
- Wichtiger als die Wahl eines „richtigen“ Schwerpunktfachs ist die Grundmotivation der Schülerinnen und Schüler.
- Die Hintergründe von drop-out Raten sind wenig dokumentiert; die persönliche Einstellung und die Leistungsbereitschaft sind wichtig; bräuchte es eine adäquateren Beratung, gar Eintrittsgespräche, um Erwartungen an ein Studium und an die eigene Leistungsfähigkeit in Übereinstimmung zu bringen?
- Die Misserfolge stellen sich auch zu Beginn der gymnasialen Laufbahn ein; es sollte weniger Werbung für ein bestimmtes Studium und mehr Beratung (Schwerpunktfach und wahrscheinlicher Studienerfolg) stattfinden; das bedingt eine gute Zusammenarbeit zwischen Uni und Gymnasium.
- Ist die Vorbildung entscheidend oder die Systemsteuerung? Die Maturandenquote hat zugenommen, so dass sich die Universitäten zur Bewältigung (Steuerung) einer zunehmenden Studierendenzahl herausgefordert sehen – mittels drop-out / Zwischenprüfungen / Eignungstests oder durch Planung und zur Verfügung stellen genügender Ressourcen? Der Wettbewerb läuft auch auf Ebene Studienfach: Zielkonflikte sind abzusehen zwischen Anzahl Studierenden in einem Fach und verfügbaren Ressourcen.
- Die Feststellungen im Diskussionspapier auf S. 12/13 sind zutreffend. Die Freiwilligkeit bezüglich Teilnahme an Studienwahlveranstaltungen müsste überdacht werden. Selbst wenn sie institutionalisiert ist, ist die Wirkung beschränkt – Einfluss (Risiko) auf den Erfolg der Studienwahl haben auch die Verkürzung der gymnasialen Ausbildungsdauer und der Zeitpunkt einer Wahl.
- Schön wäre es, auf der gymnasialen Oberstufe über ein Gefäss verfügen zu können, das allfällige Korrekturen bei einer falschen Einspurung und Anpassungen im gewählten Profil ermöglichen würde.

Wer alte Sprachen gewählt hat, scheint weniger drop-out gefährdet zu sein.

## 6. Zur Standardfrage / Ergebnisse EVAMAR II (Stephan Campi)

### **Standards und die Lehren aus EVAMAR II (Bericht Teil IV)**

Folgen von HarmoS und EVAMAR II für das Gymnasium bis zur Maturitäts-Prüfung?  
Standards für Maturitätsschulen? Was will z.B. der Kanton Aargau damit erreichen?  
Nach EVAMAR II: Reformschritte oder Gesamtreform? Unterschiedliche Reaktion der Sprachregionen?

Die einen Fragen drehen sich um Standards am Ende der gymnasialen Ausbildung:

- 1) Sind Standards für das Gymnasium zu formulieren? Gründe dafür – dagegen
- 2) Falls Standards zu definieren sind, für alle Fächer oder für bestimmte Fächer?
- 3) Welche Projektorganisationen empfehlen Sie?  
Würden Sie – vermutlich erhebliche – Mittel bereitstellen?

Andere Fragen befassen sich mit EVAMAR II - wie sollen fachliche Defizite behoben werden - und mit der Orientierung an Standards:

- 1) MAR 95 (Teilrevision 07) bietet sehr zahlreiche Wahl- und Profilmöglichkeiten, wobei die Anforderungen nicht durchgängig gleich hoch sind. Können Sie sich eine Verwesentlichung der Fächerpalette vorstellen? Wenn ja, in welchen Bereichen? Ist für Sie eine Einschränkung der Studierfähigkeit denkbar?
- 2) Würden Sie eine schweizweit koordinierte Entwicklung von Verfahren und Standards für Mittelschulabschlüsse unterstützen (koordiniertes Beurteilungsverfahren, keine Einheitsmatur)?

Schliesslich: Besteht Revisionsbedarf für das MAR – in welche Richtung (Art. 5 ist auch in Zukunft unbestritten im Grundsatz „abitur = aditur“)?

Stichworte aus dem Kreis der Teilnehmenden zum Handlungsbedarf:

- Zunehmend öffnet sich ein Graben zwischen deutschem und angelsächsischem Fächerverständnis (auch einhergehend beim Abschluss bezogen auf Anzahl, Umfang der Prüfungsfächer) zwischen Einzelfach versus Fächergruppe bzw. Erweiterung des Fächerkanons. Es braucht eine Totalrevision, damit die Schweiz mit dem (angelsächsisch orientierten) Ausland konkurrenzfähig bleiben kann.
- Eine Diskussion über den Revisionsbedarf kann erst in Kenntnis der Ergebnisse aus EVAMAR geführt werden.
- Zunächst muss die Teilrevision des MAR 95 umgesetzt und verdaut werden, bevor die nächste Revisionsrunde angesetzt wird.
- Im Vordergrund steht der Rahmenlehrplan, der älter ist als das MAR und einer Überprüfung bedarf, mit oder ohne Revision des MAR.

Stichworte zur „Einheitsmatur“:

- Wenn auf der Volksschule Standards gesetzt werden, können sie auch auf der nachfolgenden Stufe gesetzt werden, ohne dass dies einen Abschluss mit Einheitsmatur bedingt.
- Qualität hängt mehr mit Messung und Sichtbarmachen zusammen als mit „Einheit“ – Qualitätsentwicklung der Gymnasien trägt wirksam zur Verbesserung des Images bei – es wäre zu überlegen, was zu tun ist, damit die Glaubwürdigkeit der QE sichergestellt und wahrgenommen würde – die Berufsfachschulen haben QE umgesetzt.

- Im Kanton AG sind zur Klärung der Frage nach der Studierfähigkeit der Maturandinnen und Maturanden auf basisdemokratische Art und auf Antrag der Rektorenkonferenz zusammen mit den Fachschaften und dem Bildungsdepartement Standrads entwickelt worden, die als Hilfsmittel für die Lehrpersonen am Ende des 12. Schuljahres dienen – Bonsai-Erfahrungen (nach Anton Strittmatter) könnten anderen dienlich sein.
- Um die Frage nach der Entwicklung von Standards werden die Kantone nicht kommen, es geht nur darum, wie und wie viel ist nötig. Die Fortsetzung von Har-moS und damit die Legitimierung zur Erarbeitung von Standards auf der Sekundarstufe II für das Gymnasium liegen auf der Hand.
- Es darf keine Entwicklung in Richtung „Königsfächer“ geben; Allgemeinbildung umfasst alle Fächer des Katalogs; vorerst bedarf es Begriffsklärungen und einer Überprüfung des Rahmenlehrplans.

Die Diskussion soll weitergeführt werden als wichtiger Entwicklungsschritt – die erforderlichen Mittel für die Umsetzung werden im Rahmen eines Grossprojektes sein, das zeigen die mit Har-moS gemachten Erfahrungen.

## 7. Weiteres Vorgehen

Die PGYM wird vor der Verabschiedung ihres Berichtes die hier geäußerten Anregungen und Hinweise berücksichtigen und ihre Empfehlungen entsprechend anzupassen versuchen.

Die weiteren Schritte für die Erarbeitung der Schlussberichte zu EVAMAR II und zu PGYM richten sich aus auf folgende Arbeits- und Terminplanung:

<b>11. September</b>	<b>Sitzung EDK Vorstand,</b> Kenntnisnahme Terminplanung für die Erarbeitung der Schlussberichte zu EVAMAR II und zu PGYM
18. September	Sitzung PGYM, u.a. Bereinigung Teile I und II, Lesung Teile III und IV sowie der übrigen Kapitel
19. September	Sitzung AG 1-4 PGYM, Bereinigung ganzer Bericht
25. September	Sitzung PGYM, Fortsetzung Verabschiedung Schlussbericht samt Empfehlungen
<b>23./24. Oktober</b>	<b>Jahresversammlung der EDK,</b> Präsentation Schlussbericht (Kurzfassung d/f/i) EVAMAR (F. Eberle) und erste Folgerungen aus Sicht PGYM (A. Straessle)
26. November	Sitzung PGYM (mit Präsidentin EDK) Schlussbericht d/f zuhanden EDK Vorstand verabschieden
<b>24. Januar 2009</b>	<b>Sitzung EDK Vorstand,</b> Aussprache zu Schlussbericht und Empfehlungen PGYM

## 6. Merkmale guter Bildungsstandards<sup>152</sup>

Es gibt durchaus verschiedene Wege, zu Bildungsstandards zu kommen, und das „Produkt“ kann recht unterschiedlich aussehen. Dies wird weiter unten an vielen Beispielen illustriert (vgl. Abschnitt 2.3, Kapitel 3 sowie den Anhang). Es gibt jedoch eine Reihe von Merkmalen, denen gute Bildungsstandards genügen müssen, um allen Beteiligten in den Schulen die verbindlichen Ziele und Kompetenzanforderungen möglichst eindeutig zu vermitteln:

1. *Fachlichkeit*: Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus.
2. *Fokussierung*: Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereiches bzw. Faches in allen Verästelungen ab, sondern konzentrieren sich auf einen Kernbereich.
3. *Kumulativität*: Bildungsstandards beziehen sich auf die Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verlauf der Lerngeschichte aufgebaut worden sind. Damit zielen sie auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen.
4. *Verbindlichkeit für alle*: Sie drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten.
5. *Differenzierung*: Die Standards legen aber nicht nur eine „Meßlatte“ an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Abstufungen und Profilbildungen, die ergänzende Anforderungen in einem Land, einer Schule, einer Schulform darstellen.
6. *Verständlichkeit*: Die Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert.
7. *Realisierbarkeit*: Die Anforderungen stellen eine Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden dar, sind aber mit realistischem Aufwand erreichbar.

---

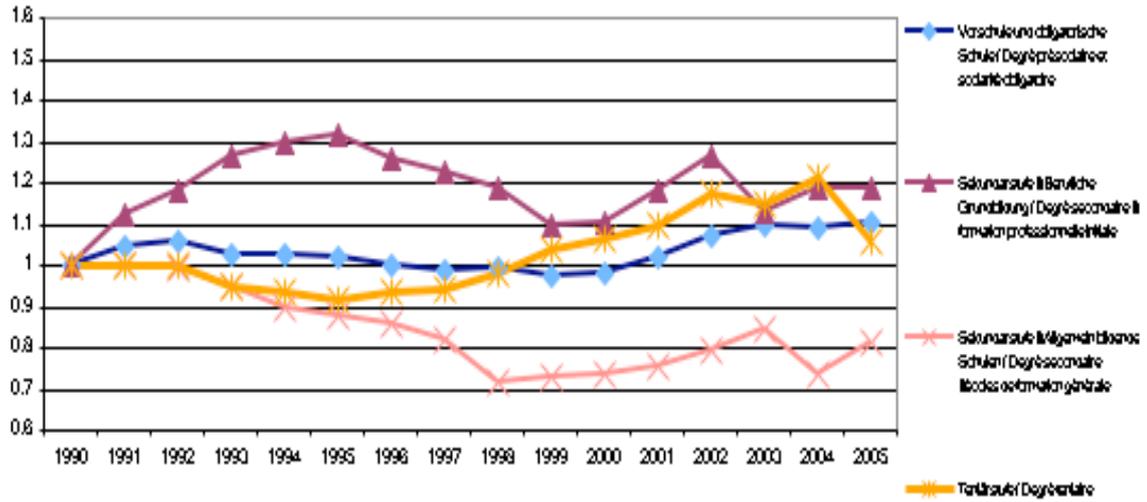
<sup>152</sup> Expertise

### Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards

## 7. Öffentliche Bildungsausgaben

**Koeffizient: Indexierte öffentliche Bildungsausgaben / indexierte Anzahl Lernende von 1990 bis 2005**  
**Coefficient: dépenses publiques d'éducation indexées / effectifs indexés de 1990 à 2005**

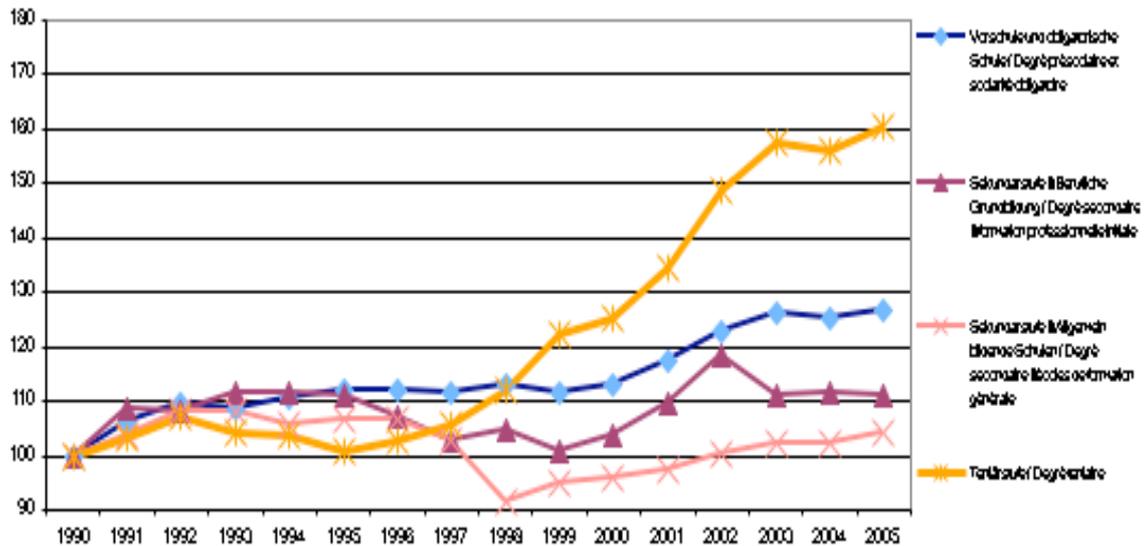
Zu Preisen von 2005/ aux prix de 2005



**Öffentliche Bildungsausgaben nach Schulstufe<sup>1</sup>: Indexierte Entwicklung von 1990 bis 2005**

**Dépenses publiques d'éducation selon le degré<sup>1</sup>: évolution indexée de 1990 à 2005**

Zu Preisen von 2005 / aux prix de 2005, 1990 = 100



<sup>1</sup> Lernende in öffentlichen und subventionierten Schulen / Elèves dans les écoles publiques et subventionnées

# PLATTFORM GYMNASIUM

## ANHANG D

### Hinweise zur verwendeten Literatur

Bildungsbericht Schweiz 2006, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung – [www.bildungsbericht.ch](http://www.bildungsbericht.ch)

Bildungsmonitoring Schweiz: Definition und Ziele, Artikel vom Dezember 2003 in EDUCATION.ch - <http://www.edk.ch/dyn/11663.php>

Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (BMBF, Klieme E., DIPF, 2003) - <http://www.edk.ch/dyn/11968.php>

Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007 - <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>

Nationale Bildungsstandards (Erstsprache und zwei Fremdsprachen)  
Europäisches Sprachenportfolio Sprachenunterricht Sekundarstufe II  
<http://www.edk.ch/dyn/11911.php>

Projekt EVAMAR I - [http://www.sbf.admin.ch/evamar/evamar\\_1/dt/index\\_d.html](http://www.sbf.admin.ch/evamar/evamar_1/dt/index_d.html)

Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995  
<http://www.edk.ch/dyn/11670.php>

Maturitätsausbildung und Studienbeginn, Ergebnisse aus dem Projekt „Evaluation der Maturitätsreform im Kanton Bern“, Christina Gnos, Erich Ramseier, Mai 2008

PH Aargau NW, Institut Forschung und Entwicklung, Prof. Dr. Lucien Criblez; Christina Huber, Martina Späni, Claudia Schmellentin - Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien

IRDP Neuchâtel, Dir. Matthis Behrens; Karin Müller, Ruth Silver, Olivier Meunier, Bernard Rey, Vincent Carette, Kathia Tamagni Bernasconi - Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif

Matthis Behrens (2008) - Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse?, revue international d'éducation, Sèvres, No 48, dossier: l'école et son contrôle, p. 127-136

Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Prof. Dr. Jürgen Oelkers; Esther Berner, Stefanie Stolz, Literaturanalyse zu Entwicklung, Anwendung und insbesondere Implementation von Standards in Schulsystemen: Nordamerika

Jürgen Oelkers - Expertise gymnasiale Mittelschulen: Analyse und Empfehlungen - Vortrag vor den Mitgliedern der Plattform Gymnasium PGYM am 20. Dezember 2006 in der EDK Bern - <http://www.paed.unizh.ch/ap/mitarbeiter/>

***Im Vortrag verwendete Literatur***

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich 2001.

Befragung ehemaliger Zürcher Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Erstellt vom Statistischen Amt des Kantons Zürich. Zürich 2004.

Bundesamt für Statistik: Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) 2004.

Bundesamt für Statistik: Das schweizerische Bildungssystem im europäischen Vergleich. Ausgewählte Indikatoren. Bearb. v. W. CABALLERO LIARDET/E. V. ERLACH. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) 2005.

Die Schulen im Kanton Zürich. Herausgegeben von der Abteilung Bildungsplanung/Bildungsstatistik. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2004.

Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD): Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz – Erklärungen und Massnahmen zu deren Bekämpfung. Bern: EVD 2005.

Evaluation der Maturitätsreform 1996 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur - Pädagogische Ziele - Schulentwicklung. Schlussbericht zuhanden der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW). Bern 2004.

Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004.

International Standard Classification of Education: ISCED 1997. Paris: UNESCO 1997.

Isengard, B.: Jugendarbeitslosigkeit in der Europäischen Union – Entwicklung und individuelle Risikofaktoren. Wochenbericht des BIW Berlin Nr. 4 (2001).

Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD 2004.18

Maag-Merki, K.: Evaluation Mittelschulen - Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung. Vervielf. Ms. Zürich 2002.

Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Evaluation Mittelschulen- Überfachliche Kompetenzen. Zwischenbericht der zweiten Erhebung 2004. Vervielf. Ms. Zürich 2004.

Maag Merki, K./Leutwyler, B.: Die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Gymnasium. Eine Längsschnittstudie zwischen dem 10. und 12. Schuljahr auf der Sekundarstufe II. Vervielf. Ms. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität&Schulentwicklung 2005.

Oelkers, J.: Expertise Mittelschulen. Ms. Zürich 2006.

Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland,. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim//Basel: Beltz Verlag 2006a.

Sporn, B./Aeberli, Chr.: Hochschule Schweiz. Ein Vorschlag zur Profilierung im internationalen Umfeld. Zürich: Avenir Suisse 2004.

Wolf, A.: Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London: Penguin Books 2002.

Zahner Rossier, C. (Hrsg.): PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik 2004.

# PLATTFORM GYMNASIUM

## ANHANG E

### Verzeichnis der wichtigsten Abkürzungen

ACAP	Academic and Career Advisory Program
AGAP	Schweiz. Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung
ASOSP	Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle
ASOU	Association suisse pour l'orientation universitaire
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BM	(eidgenössische) Berufsmaturität
BfS	Bundesamt für Statistik
CDGS	Conférence des directeurs de gymnases suisse
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues, (cadre européen de référence)
CEST	Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien (ZWT)
CEST	Centre d'études de la science et de la technologie
CFMP	Commission fédérale de maturité professionnelle
COHEP	Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques
COHEP	Schweiz. Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Päd. Hochschulen
CPS	Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement sec.
CRUS	Conférence des recteurs des universités suisses / Hochschulrektorenkonferenz
CSFO	Centre suisse de services Formation professionnelle / orientation professionnelle, universitaire et de carrière
CSM	Commission suisse de maturité
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
CSST	Conseil suisse de la science et de la technologie
CUS	Conférence universitaire suisse
DFI	Département fédéral de l'intérieur
EBMK	Eidgenössische Berufsmaturitätskommission
EDI	Eidgenössisches Departement des Innern
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EMS	Eignungstest für das Medizinstudium
EPFL	Ecole Polytechnique Fédérale Lausanne
ETHZ	Eidgenössisch Technische Hochschule Zürich
EVAMAR	Evaluation der Maturitätsreform / Evaluation de la réforme de la maturité
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, (europäischer Referenzrahmen)
GSK	Gesundheit, Soziales und Kunst (GSK-Bereich)
HarmoS	Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)
HarmoS	Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire
HEP	Haute école pédagogique
HFKG	Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich
HSGYM	Arbeitsgruppe Hochschule-Gymnasium
IDES	Information, Documentation, Education, Suisse

KFH	Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz
KFH	Conférence des recteurs des hautes écoles spécialisées suisses
KSGR	Konferenz schweizerischer Gymnasialrektorinnen und –rektoren
KS	Kantonsschule
KZO	Kantonsschule Zürcher Oberland, Wetzikon
LAHE	loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles
LMK	Lehrpersonenkonferenz der Zürcher Mittelschulen
MAR	Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitätsanerkennungsreglement)
MAV	Verordnung des Bundesrates über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitätsanerkennungsverordnung)
MiSG	Mittelschulgesetz / MiSV Mittelschulverordnung (des Kantons Bern)
MP	Maturité professionnelle (fédérale)
NFP 33	Nationales Forschungsprogramm Nr. 33
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OECD	Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit
OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie
OFS	Office fédéral de la statistique
PEC	Plan d'études cadre
PER	Plan d'études romand
PGYM	Plattform Gymnasium / Plate-forme Gymnase
PH	Pädagogische Hochschule
PNR 33	Programme National de Recherche No 33
RLP	Rahmenlehrplan
RRM	Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale
SBF	Staatssekretariat für Bildung und Forschung
SDBB	Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung / Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung
SER	Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche
SLK	Schulleiterkonferenz der Zürcher Mittelschulen
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SMK	Schweizerische Maturitätskommission
SSPES	Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire
SUK	Schweizerische Universitätskonferenz
SVB	Schweizerischer Verband für Berufsberatung
SWTR	Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat
TRI S2	Treffpunkt Sekundarstufe 2 – Rencontre sec 2 – Incontro sec 2
TWD	Technik, Wirtschaft und Design (TWD-Bereich)
VSG	Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und –lehrer
WBZ	Schweizerische Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen
ZWT	Zentrum für Wissenschafts- und Technologiestudien

# PLATTFORM GYMNASIUM

## ANHANG F

### Mitglieder der Plattform Gymnasium

NAME	FUNKTION	vertritt
<b>Arlettaz</b> Dominique <i>Anfangsphase: Ries Markus in AG 4: Stauffacher Mathias</i>	Recteur Université de Lausanne <i>Rektor Universität Luzern Generalsekretär CRUS</i>	CRUS
<b>Baumgartner</b> Martin (AG 2)	Direktor Weiterbildungszentrale	WBZ
<b>Campi</b> Stephan (AG 3)	Leiter Sektion Mittelschulen, AG	Kantone
<b>Cavallini</b> Fulvio (AG 3)	Direttore Liceo cantonale di Locarno	KSGR
<b>Colpi</b> Bruno (AG 2) <i>Anfangsphase : Guex Alain</i>	Direktor Kantonsschule Olten <i>Directeur Collège de Candolle, GE</i>	SMK
<b>Kyburz-Graber</b> Regula (AG 4)	Professorin am Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik	UniZH
<b>Lechmann</b> Gion (AG 1)	Rektor Bündner Kantonsschule	KSGR
<b>Petitpierre</b> Cyril (AG 4) <i>Anfangsphase: Stadelmann Willi</i>	Directeur HEP du canton de Vaud <i>Direktor PHZ, Luzern</i>	COHEP
<b>Robert</b> Philippe (AG 4)	Directeur Lycée de Rougemont, NE	KSGR
<b>Schwager</b> Urs (AG 4)	Chef Amt Mittel- und Hochschulen, TG	Kantone
<b>Straessle</b> Arthur	Präsident PGYM, Esslingen ZH	
<b>Tschopp</b> Urs (AG 1, 3)	Vizepräsident VSG, Kehrsatz BE	VSG
<b>von Büren - von Moos</b> Gabrielle (AG 2)	Präsidentin KSGR, Luzern	KSGR
<b>von Matt</b> Hans-Kaspar (AG 4)	Stv. Generalsekretär KFH	KFH
<b>Weber</b> Verena (AG 2) <i>Anfangsphase: Flammer Ernst</i>	Sektion Allgemeine Bildung im SBF	Bund
<b>Wintgens</b> David (AG 4) <i>Anfangsphase: Keller Christine</i>	Prof. au Lycée Denis de Rougemont, NE <i>Prof. au Collège Voltaire, GE</i>	SSPES
<b>Zillig</b> Elisabeth (AG 3)	Vizepräsidentin EBMK	EBMK

#### ARBEITSGRUPPEN (Leitung)

AG 1	Nahtstelle Sekundarstufe I / Sekundarstufe II (A. Hirschi)
AG 2	Positionierung des Gymnasiums auf der Sekundarstufe II (M. Baumgartner)
AG 3	Zur Frage der Bildungsstandards und Ergebnisse von EVAMAR II (St. Campi)
AG 4	Nahtstelle Gymnasium / Hochschule (U. Schwager)

#### SEKRETARIAT PGYM

Generalsekretariat EDK  
Andreas Hirschi (Leitung), Anne Schlup