

La psychologie et la pédagogie,

deux nouvelles disciplines
dans une maturité réformée
pour le XXI^{ème} siècle

Thèse de Doctorat présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse) pour l'obtention du grade de docteur, approuvée par la Faculté des Lettres sur proposition des Professeurs Jean-Luc Gurtner (premier rapporteur) et Jean Retschitzki (deuxième rapporteur).

Fribourg, le 31 janvier 2002

Le Doyen M. Piérart

AVANT-PROPOS

Les circonstances de la vie nous poussent à certaines réalisations dont les intentions, parfois claires à l'origine, prennent une orientation souvent insoupçonnée et nous amènent sur des voies inconnues. Il me semble également que toute découverte est une évolution de soi et donne une autre dimension à sa façon de concevoir et d'entreprendre.

Des études aux Universités de Genève et Fribourg, après une activité d'instituteur auprès de jeunes enfants, m'ont ouvert les portes du secondaire I, puis du collège. Trempé dans l'enseignement depuis de nombreuses années et séduit par la psychologie et la pédagogie, disciplines de prédilection, je désire mener une recherche dans ces domaines avec l'intention d'associer passion et pratique.

Si le temps se compte, mais de temps en temps il s'arrête ou se décompte quand on n'a plus le temps de le prendre, écrire une thèse, c'est faire primer la passion et la découverte avant toute autre mesure. Une telle recherche conçoit de multiples sacrifices tant de la part de l'entourage que de l'auteur. En conséquence, je souhaite exprimer toute ma gratitude à diverses personnes.

Mon directeur de thèse, Monsieur le Professeur Jean-Luc Gurtner, tout d'abord, m'a soufflé l'idée d'un sujet d'actualité et en relation avec mon activité et mes intérêts professionnels. Sa disponibilité, ses conseils et son appui ont parfaitement répondu à mes attentes aux moments voulus. Son savoir et son expérience m'ont conforté dans mes dires et donner l'assurance nécessaire aux investigations en cours. Monsieur le Professeur Jean Retschitzki, 2^{ème} rapporteur, pour le temps consacré à cette étude.

Ma femme Chantal, ensuite, présente comme l'amie que l'on a oubliée, sachant rester discrète et apparaître aux instants désirés, m'a soufflé l'énergie manquante et compris les réactions d'un être parfois absent. Son encouragement fut constant et pondéré. Ses impressions ont guidé plusieurs prises de décision et confirmé certaines préférences. Chantal est devenue la collaboratrice et la confidente capable de pousser le sacrifice jusqu'à endosser les épreuves à affronter.

Enfin, toutes les personnes et institutions qui m'ont transmis les informations demandées; mes beaux-parents qui ont participé à leur façon et manifesté un intérêt prouvant leur sollicitude; mes lecteurs, Chantal Robin, Patricia Binz Bussard, Carlo Jaeger et Frédéric Ducrest, qui ont spontanément accepté cette responsabilité; mes collègues qui ont compris certaines indisponibilités et ceux qui ont consenti à partager leurs points de vue; mes chers étudiants de 4^{ème} année qui ont répondu à mes interrogations, enduré mes démarches et participé à la réalisation et à l'aboutissement de ce travail étendu sur plusieurs années.

Sommaire

INTRODUCTION	13
PREMIERE PARTIE : une politique de changement dans le paysage éducatif de la Suisse	23
1er CHAPITRE... CONTEXTE HISTORIQUE ET POLITIQUE	25
2e CHAPITRE... UNE SOCIETE ET UN PAYSAGE EDUCATIF EN CHANGEMENT	57
3e CHAPITRE... DE L'ORM AU RRM AU PEC	99
DEUXIEME PARTIE : la place de la pédagogie et de la psychologie dans la nouvelle maturité	135
4e CHAPITRE... LA PEDAGOGIE ET LA PSYCHOLOGIE DANS LA NOUVELLE MATURITE	137
5e CHAPITRE... LES POSITIONS CANTONALES	159
6e CHAPITRE... DU PLAN D'ETUDES CADRE AU CURRICULUM	205
TROISIEME PARTIE : recherches	245
7e CHAPITRE... RECHERCHE SUR L'OPINION DES ENSEIGNANTS AVANT L'INTRODUCTION DE LA NOUVELLE MATURITE	247
8e CHAPITRE... RECHERCHE SUR L'EVALUATION DES COURS DISPENSES EN 3 ^{ème} ANNEE AU COLLEGE DU SUD EN 2000/2001	287
CONCLUSION	303
BIBLIOGRAPHIE	315
INDEX	337
LISTE DES ABREVIATIONS	341
TABLEAUX	345
TABLE DES FIGURES	347
ANNEXES	349

Table des matières

INTRODUCTION	13
PREMIERE PARTIE : une politique de changement dans le paysage éducatif de la Suisse	23
1er CHAPITRE... CONTEXTE HISTORIQUE ET POLITIQUE	25
A. Comparaisons de la productivité des systèmes éducatifs par région du globe	25
B. Deux systèmes éducatifs européens	27
1. La France	27
2. La République fédérale d'Allemagne	31
C. Le système éducatif de la Suisse	33
1. Phases marquantes du secondaire II en Suisse	34
a) Le système éducatif dans son ensemble	35
b) Les réformes	36
D. Quelques étapes de la maturité suisse	37
1. Les 7 ordonnances fédérales de 1880 à 1986	37
a) Avant 1968	38
b) De 1968 à 1994	39
E. Maturité fédérale - maturité cantonale	42
1. La Commission fédérale de maturité	43
2. Le rôle et les relations de la Commission fédérale de maturité	43
a) Les attributions des instances fédérales et cantonales	44
3. La liberté d'actions des cantons	46
4. Les causes, l'orientation et les buts d'une réforme	48
5. La reconnaissance d'une maturité cantonale	51
a) Certaines analogies entre différents diplômes	52
F. Les Plans d'études cadres pour les maturités suisses	53
1. Les causes	53
2. Les buts	54
3. Les fonctions	54
4. La constitution et la composition	55
5. Les atouts	56
2e CHAPITRE... UNE SOCIETE ET UN PAYSAGE EDUCATIF EN CHANGEMENT	57
L'UNIVERS DE L'ADOLESCENCE	58
A. Les conjonctures temporelles	58
1. L'école	59
2. Les principales mutations	60
3. L'adolescent dans notre société contemporaine	61

QUELQUES RAISONS ESSENTIELLES DE LA REFORME	62
A. Le concept de maturité	62
B. La réforme gymnasiale de la fin du XX^{ème} siècle	62
1. Les raisons d'une réforme	63
2. Les arguments	64
3. La mise en place	66
C. Les réalités d'une réforme	66
1. Une alternative	67
2. Une direction	67
3. Des exigences	68
4. Des objectifs	69
D. La Suisse pour l'Europe	69
1. L'eupéanisation du système suisse	70
2. L'accès à l'Université	71
a) Des influences	74
3. Le rôle du gymnase	75
a) Le monde du gymnase	76
b) Les taux de maturités au niveau national et cantonal	76
E. Le contexte institutionnel	79
1. Les Ecoles du secondaire II	80
2. Le Gymnase	80
a) Les 10 thèses	81
b) La suppression des types	82
c) Les disciplines	84
d) Les disciplines enseignées conformément à l'ORM	84
e) L'interdisciplinarité	87
3. Les IUP / les HES	87
4. Les maturités professionnelles	92
5. Les Hautes Ecoles Pédagogiques	94
6. Les Ecoles de Degré Diplôme	95
7. Synthèse	96
3e CHAPITRE... DE L'ORM AU RRM AU PEC	99
A. La modification de l'ORM	100
1. Le projet du 1 ^{er} juillet 1992	101
a) Les résultats de la consultation	103
2. La révision du projet du 1 ^{er} juillet 1992	107
a) Positions du Groupe de travail de maturité et comparaisons avec le Règlement de reconnaissance de la nouvelle maturité	109
b) Les pourcentages des domaines	113
3. Le projet du 11 juin 1994	115
a) Les résultats de la consultation	115
(1) Les réponses aux quatre questions	117
(2) Les décisions de la CDIP	119
4. Synthèse et conséquences	120
B. Le plan d'études cadre pour les écoles de maturité	124
1. Circonstances et instances	124
2. Interrogations	126

3. Consultation et résultats	127
4. Chronologie	130
5. Les caractéristiques du PEC-MAT	131
6. Conséquences	132

DEUXIEME PARTIE : la place de la pédagogie et de la psychologie dans la nouvelle maturité 135

4e CHAPITRE... LA PEDAGOGIE ET LA PSYCHOLOGIE DANS LA NOUVELLE MATURITE 137

A. Une ouverture à des disciplines inédites	138
1. Des influences extérieures	139
2. Métamorphose des Ecoles Normales	142
3. Position de la Société Suisse de Psychologie	144
4. Quelques raisons d'un refus ou d'un choix	146
5. Des arguments consensuels	148
6. La place de la pédagogie/psychologie dans le RRM	148
a) Les options spécifiques	149
b) Les options complémentaires	153
B. Conclusion	156

5e CHAPITRE... LES POSITIONS CANTONALES 159

A. Diverses réformes dans les quatre secteurs de la Suisse	159
1. Suisse orientale (AR-AI-GL-GR-SH-SG-TG-ZH)	160
2. Suisse centrale (LU-NW-OW-SZ-UR-VS-ZG)	161
3. Suisse du Nord-Ouest (AR - BL - BS - BE - FR - LU - SO)	162
4. Suisse romande et Tessin (BE - FR - GE - JU - NE - TI - VS - VD)	163
B. Les cantons romands	166
1. Le canton de Genève	166
a) Objectifs des études	167
b) Le parcours de formation	168
c) La grille horaire	169
2. Le canton du Jura	170
a) Le parcours de formation	171
b) La grille horaire	171
3. Le canton de Neuchâtel	173
a) Le parcours de formation	174
b) La grille horaire	175
4. Le canton du Valais	176
a) Le parcours de formation	177
b) La grille horaire	178
5. Le canton de Vaud	179
a) Le parcours de formation	181
b) La grille horaire	182
C. Le canton de Fribourg	183
1. La maturité gymnasiale	185
a) Les modalités d'application du RRM-95	186
(1) Calendrier cantonal	187

(2) Consultations et résultats _____	188
b) Simulation _____	191
c) Le parcours de formation _____	193
d) La grille horaire _____	196
2. L'École de Degré Diplôme _____	199
a) Les possibilités de formations _____	200
3. La maturité professionnelle _____	200
D. Conclusion _____	202
6e CHAPITRE... DU PLAN D'ETUDES CADRE AU CURRICULUM _____	205
A. La transposition du plan d'études cadre _____	205
1. Les étapes de la transposition _____	206
B. Une définition du curriculum _____	207
C. Le plan d'étude cantonal fribourgeois _____	209
1. Pédagogie et psychologie : élaboration du plan d'étude cantonal _____	210
2. Psychologie et pédagogie : version définitive du plan d'étude cantonal fribourgeois (mars 1998) _____	214
(1) Dotation horaire par semestre _____	215
(2) Objectifs généraux de formation _____	215
(3) Objectifs fondamentaux _____	215
(4) Objectifs sommaires - Contenus - Matières apparentées _____	216
(5) Indications méthodologiques et didactiques _____	220
(6) Enseignement interdisciplinaire : possibilités _____	220
(7) Références _____	221
3. Journées pédagogiques et consultations _____	222
4. Réactions - corrections _____	224
5. Adaptation du plan d'étude cantonal de psychologie et de pédagogie au Collège du Sud _____	226
a) Présentation de l'option complémentaire (OC) psychologie/pédagogie au Collège du Sud _____	227
(1) Contenu de l'option complémentaire psychologie/pédagogie _____	230
(a) Objectifs généraux _____	230
(b) Objectifs fondamentaux _____	230
(i) Connaissances fondamentales _____	230
(ii) Savoir-faire _____	230
(iii) Savoir-être _____	231
(c) Matière de 3 ^{ème} année _____	231
(d) Matière de 4 ^{ème} année _____	231
(e) Méthodes _____	232
b) Le plan d'étude de troisième année du Collège du Sud _____	232
(1) Rubriques et concepts du plan d'étude du Collège du Sud _____	233
(a) Approfondissements _____	236
c) Le plan d'étude de quatrième année du Collège du Sud _____	237
(1) Le choix des thèmes au Collège du Sud _____	237
(2) Rubriques et concepts du plan d'étude du Collège du Sud pour la seconde année du programme _____	240
d) Conclusion _____	244

TROISIEME PARTIE : recherches	245
7e CHAPITRE... RECHERCHE SUR L'OPINION DES ENSEIGNANTS AVANT L'INTRODUCTION DE LA NOUVELLE MATURITE	247
A. Plan d'enquête	247
1. Déroulement dans le temps	248
B. Choix des sujets – échantillonnage	249
C. Instrument de récolte de données	251
1. Entretien semi-directif	252
D. Présentation des résultats – analyse des données	254
8e CHAPITRE... RECHERCHE SUR L'EVALUATION DES COURS DISPENSES EN 3^{ème} ANNEE AU COLLEGE DU SUD EN 2000/2001	287
A. Plan d'enquête	287
1. Déroulement dans le temps	288
B. Instrument de récolte de données : questionnaire d'évaluation du cours	288
C. Présentation des résultats – analyse des données	289
CONCLUSION	303
BIBLIOGRAPHIE	315
INDEX	337
LISTE DES ABREVIATIONS	341
TABLEAUX	345
TABLE DES FIGURES	347
ANNEXES	349

INTRODUCTION

Le contexte de la réforme de la maturité

Depuis plus de cent ans, **la maturité** est un objet constant de planifications et de révisions, mais jamais elle n'aura occupé une place autant prépondérante dans l'esprit des responsables de l'éducation que durant cette dernière décennie du XX^{ème} siècle. A chaque réflexion, différents paramètres, tels que l'introduction de nouvelles disciplines ou de nouveaux types de maturité, ont provoqué une remise en question du système de formation gymnasiale et le besoin d'un assouplissement de la réglementation fédérale. Vu que la plupart des modifications s'établissent selon les nécessités du moment et en tenant compte de l'évolution constante de la société, l'école ne peut rester en inertie dans un monde en mouvement et doit continuellement projeter une conception éducative en s'inquiétant de l'avenir.

En 1990, la Commission fédérale de maturité décide de réviser, dans sa totalité, l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM), même si la qualité de la formation gymnasiale, en Suisse, est valable et "largement reconnue sur le plan national et international" (Fontolliet, 1996, p. 48). En effet, les certificats de maturité sont légitimés au titre d'équivalence dans une majorité de pays puisqu'un étudiant peut réaliser ses études universitaires en Europe ou dans différents états d'autres continents, avec la maturité acquise en Suisse, lorsque les conditions d'admission des instituts le permettent. D'autre part, la transformation accélérée de la société force le gymnase à "préparer les jeunes à y vivre et à y travailler, dans une mouvance incertaine, difficilement prévisible" et, pour accomplir au mieux leur tâche, les gymnases sont contraints de se remettre en question en s'interrogeant sur leurs rôles, leurs fonctionnements, leurs structures et les attentes à l'intérieur et à l'extérieur de cette école supérieure préparant les étudiants à accéder aux Hautes Ecoles ou à d'autres fonctions (idem, p. 48). Cependant, cette réforme doit "préservé ce qui a fait la valeur de la maturité, tout en lui garantissant une pertinence au-delà des quelques années à venir" (ibidem, p. 48). En effet, le gymnase, sans oublier la philosophie qui lui a donné sa validité, doit s'adapter à son temps en osant les risques existants lors de toute réforme. Par conséquent, "la réflexion sur la maturité ne peut faire l'économie d'un effort d'imagination solidement ancré sur le passé, conscient du présent et ouvert vers un avenir largement inconnu" (ibidem, p. 48).

Avant de lancer le projet de la nouvelle maturité, aucun essai pédagogique, dans l'école publique, à l'exception de rares expériences genevoise et argovienne de maturités à options artistiques, n'a été effectué et on peut se demander si des modélisations, dans les cantons souhaitant innover, auraient contourné les incertitudes et les réticences dans les milieux gymnasiaux, universitaires, politiques, voire économiques. L'analyse des résultats obtenus aurait, peut-être, évité un changement radical parfois contre l'avis de ceux qui mettront en œuvre le projet et la réglementation. D'après Perrenoud (1996, p. 69), "on ne devrait restructurer une organisation que sur la base d'une évaluation de son efficacité, avec la certitude de pouvoir l'accroître sensiblement au prix d'un changement planifié". Cependant, quelquefois le temps presse l'événement et les structures n'offrent pas forcément les conditions pour réaliser les intentions voulues. En effet, cette nouvelle orientation

s'intègre aux différents changements que vit l'ensemble du degré secondaire supérieur et que le gymnase ne peut ignorer : la composition des plans d'études cadres des Ecoles de Degré Diplôme (EDD) et leur reconnaissance, l'introduction d'un baccalauréat professionnel avec la maturité professionnelle et la mise en place de Hautes Ecoles Spécialisées. Si les vœux des uns ne combleront pas toujours les souhaits des autres, l'éducation est un domaine où les concepteurs doivent plus tenir compte des nécessités apparentes, voire urgentes, que des réfractaires aux changements.

Dans le cadre de la réforme actuelle, que nous appelons *réforme 90*, d'importantes modifications, touchant aux principes fondamentaux et à la conception même de la maturité, sont intervenues. En effet, le nouveau baccalauréat groupe les disciplines en quatre domaines d'études : les langues - les mathématiques et sciences expérimentales - les sciences humaines - l'éducation artistique et physique. Ce changement implique une modification des disciplines de maturité et le règlement concernant la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de maturité (RRM) prévoit sept disciplines fondamentales, puis des options spécifiques et des options complémentaires parmi lesquelles **la pédagogie et la psychologie prennent une place, pour la première fois au sein de la maturité**. En effet, la pédagogie et la psychologie, avec la philosophie, sont considérées comme des disciplines de maturité, ce qui constitue une nouveauté. La philosophie est déjà enseignée dans de nombreux gymnases, mais pas partout. Cette *réforme 90* a occasionné l'élaboration de différents documents tels qu'un Règlement de reconnaissance des maturités (RRM) et un Plan d'études cadre pour les écoles de maturité (PEC). Ce PEC, qui définit "enfin des lignes directrices communes qui permettront d'encourager une évolution des gymnases conformément aux exigences actuelles" (CDIP, dossier 30B, 1994, p. 5), relève l'importance de la pédagogie et de la psychologie et précise que (idem, p. 23) : "L'enseignement de la pédagogie et de la psychologie favorise le développement personnel pour former des hommes et des femmes ouverts, se posant des questions, conscients des richesses de la vie, capables de dialoguer entre eux et prêts à prendre des responsabilités." Une telle affirmation démontre l'importance de la prise en compte de ces deux disciplines qui ne peuvent que compléter, voire renforcer l'équilibre et le bien-être de l'homme.

Le sujet de la thèse

Dans **cette thèse, nous nous interrogeons sur la relation existant entre l'introduction d'une nouvelle conception de la maturité et l'avènement de la pédagogie et de la psychologie** en essayant d'établir que les deux événements ne sont pas que coïncidents, mais qu'ils ont un certain rapport et sont, par conséquent, liés. D'autre part, la transformation des Ecoles Normales en Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) provoque la disparition de la pédagogie et de la psychologie au secondaire II, à part pour les Ecoles du Degré Diplôme (EDD), et, par conséquent, favorise l'entrée de ces deux disciplines dans la nouvelle maturité. Nous souhaitons, pour le démontrer, soutenir deux arguments qui nous paraissent être les plus fondamentaux.

Nous pensons, premièrement, que la remise en question complète d'un mécanisme existant casse une entité, ouvre une brèche et dénote l'envie ou l'obligation d'un

changement. A maintes reprises, la maturité a été l'objet de révisions, mais, selon le rapport relatif à la nouvelle maturité gymnasiale (Conseil d'Etat du canton de Fribourg, 12.01.98, p. 1), seule une transformation conséquente pouvait favoriser un nouveau mode de penser :

Notre société connaît de profonds changements. Le contexte social, économique et culturel dans lequel nous vivons a connu et voit se dessiner dans un proche avenir des mutations importantes. L'école ne peut ignorer cette évolution; dès lors, il lui appartient de se remettre en question afin d'être en mesure de répondre à des attentes et à des exigences nouvelles. Les qualifications que l'on exige de la femme ou de l'homme de demain ne sont plus comparables à ce qu'elles furent par le passé. Les compétences demandées, toujours fondées sur de solides connaissances, doivent permettre une très grande adaptabilité, une meilleure capacité à traiter des informations multiples, à prendre des décisions pertinentes, à vivre la spécialisation sans s'y laisser enfermer.

Selon le projet du Département fédéral de l'Intérieur (DFI), les changements doivent tenir compte de certains facteurs tels que "formation permanente, travail autonome et jugement indépendant, faculté de communication, travail en groupe, ouverture d'esprit, pensée contextuelle" (Département fédéral de l'Intérieur, 1991, p. 5). Cette ouverture signifie accepter une remise en question globale afin de répondre aux changements de la société. Cependant l'accès à "d'autres savoirs" et plus particulièrement à "**la philosophie, la pédagogie, la psychologie**, la technique, l'environnement et les médias" (idem, p. 7) est en désaccord avec l'idée de diminuer le nombre de disciplines et d'éparpiller les savoirs. La brèche est ouverte, les défis lancés, les intéressés ont, dès lors, la possibilité d'accéder à cette entité et de s'introduire au sein d'une nouvelle maturité dévêtue de ses principes en démontrant sa validité et sa pertinence. De plus, l'introduction de la pédagogie et de la psychologie, disciplines des sciences humaines enseignées dans les Ecoles Normales jusqu'à leur passage dans le tertiaire, a non seulement été favorisée par une réflexion totale sur la maturité, mais également par le format du nouveau concept, c'est-à-dire l'arrivée d'un système à options. Le projet sur la nouvelle réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux précise que "les disciplines fondamentales qui incarnent au premier chef la notion de disciplinarité avec toute la rigueur méthodologique qu'on peut leur prêter vont progressivement s'ouvrir et acquérir une nouvelle dimension, celle de toile de fond" (Département fédéral de l'Intérieur, 14.06.94, p. 14). Sur "cette toile de fond" l'option spécifique et l'option complémentaire "vont se détacher" (idem, p. 14). Ce format, défini par le concept de la nouvelle maturité, a privilégié l'introduction de la pédagogie et de la psychologie qui profitent d'un autre rapport donné à la maturité. Nous établissons donc que le système à options a permis d'introduire d'autres options que les disciplines dites classiques.

Deuxièmement, nous considérons que la pédagogie et la psychologie, devenues préférablement les sciences de l'éducation, attirent les étudiants du gymnase. Elles ont également suffisamment de reconnaissance dans le concert des disciplines scientifiques pour être introduites comme branches avec un savoir constitué et qui, partant, peuvent s'enseigner; mais ces deux disciplines doivent trouver une porte d'entrée et une réforme de la maturité devenait l'occasion idéale pour se faire accréditer. Admettre la pédagogie et la psychologie, c'est aussi profiter d'une double fonction de ces disciplines scientifiques, car, dans un premier temps, elles désignent

une formation scientifique et, dans un second temps, elles servent à donner des outils de travail pour mieux apprendre et s'apprendre. En effet, la pédagogie et la psychologie, au même titre que d'autres branches, représentent une discipline que l'on peut transmettre. Il importe de sensibiliser les étudiants à ces domaines et de les informer suffisamment afin qu'ils puissent effectuer un choix professionnel cohérent. Cependant, en plus d'être des disciplines enseignables, la pédagogie et la psychologie ont comme objectifs de servir l'étudiant dans sa construction, son identité, la réflexion sur lui-même, le doter d'instruments d'apprentissage et d'une réflexion sur le processus d'apprentissage. La pédagogie et la psychologie actuellement reconnues, parce qu'elles sont à la fois instrumentales et disciplinaires, ont réussi à s'intégrer dans cette nouvelle maturité tout en renforçant le domaine des sciences humaines. Ces deux disciplines revalorisent également les options et équilibrent mieux le choix offert aux étudiants.

L'étude

Tout au long de **cette étude**, nous souhaitons appréhender la genèse des changements en développant le cheminement de la réflexion au niveau national et cantonal, puis l'impact pédagogique sur le gymnase. Il s'agit, en outre, de comprendre les causes qui sont à l'origine d'une telle restructuration, de souligner les moments marquants des différentes phases de la maturité, de définir les influences, d'étudier le rôle des acteurs, d'analyser les conséquences au niveau des plans d'études, de présenter l'arrivée de la pédagogie et de la psychologie.

Par conséquent, la **première partie** de cette thèse (**une politique de changement dans le paysage éducatif de la Suisse**) est un **travail d'historiographie** relatant la reconstruction de la maturité, c'est-à-dire la mise en œuvre d'une réforme et le déroulement des étapes de sa mise en place. Elle consiste, par la recherche de différentes sources et l'analyse de documents, à produire un travail de l'histoire récente de l'éducation se rapportant à la maturité, et plus spécifiquement à la dernière révision de la maturité, afin d'établir un élément de référence permettant de comprendre comment l'histoire du secondaire II s'est construite. L'idée est donc de présenter l'enchaînement des événements qui ont conduit à diverses restructurations du système d'enseignement gymnasial, en mettant en évidence certains aspects spécifiques. De ce fait, notre interrogation, du point de vue **historique et politique** (1er chapitre), touche à certains systèmes éducatifs internationaux, européens et suisses; aux phases marquantes du secondaire II en Suisse, de l'origine à nos jours, au travers de plus d'un siècle d'ordonnances et de modifications de la maturité; aux relations entre la maturité fédérale et le certificat de maturité cantonal, c'est-à-dire la marge de manœuvre des cantons et la procédure de reconnaissance d'une maturité cantonale avant la mise en application de la *réforme 90*; aux plans d'études cadres établis pour les nouvelles maturités. Elle porte également sur **les raisons d'un changement** (2e chapitre) provoqué par différentes conjonctures temporelles, une nouvelle orientation du concept de maturité, diverses influences et réalités d'une réforme, le désir d'européanisation du système suisse et les forces majeures qui ont amené à l'idée qu'il fallait revoir la maturité fédérale dans l'ensemble du paysage du secondaire. Enfin, nous nous attardons, en plus, sur le passage **de l'ORM au RRM au PEC** (3e chapitre) en précisant certaines phases de la modification du règlement

de la maturité et différentes étapes de l'élaboration du plan d'études cadre adopté pour les écoles de maturité.

La **deuxième partie** de cette thèse (**la place de la pédagogie et de la psychologie dans la nouvelle maturité**) est un travail d'une double transposition didactique dans lequel les transformations de la maturité sont révélées plus particulièrement au travers de la pédagogie et de la psychologie, nouvelles disciplines introduites dans le champ des sciences humaines. Nous présentons dans le 4^e chapitre, relatif à **la pédagogie et la psychologie dans la nouvelle maturité**, différentes raisons de l'ouverture de la maturité à des disciplines inédites en nous intéressant à diverses influences extérieures, la métamorphose des Ecoles Normales, la position de la Société Suisse de Psychologie et à d'autres arguments, parfois consensuels, relatant la place faite à ces deux disciplines dans les options spécifiques et complémentaires de la nouvelle maturité. Le 5^e chapitre, concernant **les positions cantonales**, met en évidence plusieurs réformes opérées en Suisse orientale, en Suisse centrale, en Suisse du Nord-Ouest, en Suisse romande et au Tessin à l'occasion de l'introduction de la nouvelle maturité. Nous spécifions les parcours de formation proposés au secondaire II et explicitons la grille horaire de la nouvelle maturité des cantons romands, à savoir de Genève, du Jura, de Neuchâtel, du Valais et de Vaud. Pour le canton de Fribourg, nous détaillons, en plus, la chronologie des événements relatant les consultations, simulations et autres démarches. Dans le 6^e chapitre, **du plan d'études cadre au curriculum**, nous décrivons les étapes de la transposition du plan d'études cadre (PEC) en un curriculum en rappelant que des choix et des options sont nécessaires pour cette transition. Nous développons les procédures adoptées par le canton de Fribourg, et plus particulièrement l'élaboration du plan d'étude cantonal de pédagogie et de psychologie, en analysant les étapes, les décisions, les causes comme les conséquences de l'introduction de ces deux disciplines de maturité. Pour ce faire, nous nous intéressons à l'élaboration du plan d'étude cantonal; aux choix de la sous-commission pédagogique de pédagogie et de psychologie ou, plus précisément, aux matières de pédagogie et de psychologie définies et proposées dans la version définitive du plan d'étude cantonal fribourgeois; aux consultations et réactions qui ont infléchi la simple transposition didactique; à ce qui s'est réellement perverti par rapport aux intentions, c'est-à-dire, pour la pédagogie et la psychologie, aux éléments représentant une altération; à la compréhension du sens des modifications; aux adaptations du plan d'étude cantonal de psychologie et pédagogie au Collège du Sud en proposant un programme en phase d'expérimentation. Nous nous intéressons au sens "restreint" de la transposition didactique, c'est-à-dire au "passage du savoir savant au savoir enseigné" (Chevallard & Johsua, 1991, p. 20). Cependant, ce concept de transposition didactique se subdivise, d'une part, en un passage du savoir savant au savoir à enseigner et, d'autre part, du savoir à enseigner au savoir réellement enseigné, soit, comme l'expliquent Chevallard & Johsua (idem, p. 15) : "le savoir-tel-qu'il-est-enseigné, le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir-initialement-désigné-comme-devant-être-enseigné, le savoir à enseigner."

Sur le plan empirique, dans **la troisième partie**, **différentes recherches** viennent étoffer cette étude. Nous avons voulu connaître **l'opinion des enseignants avant l'introduction de la nouvelle maturité** (7^e chapitre) en nous intéressant à leurs interpellations, leurs réactions, leur esprit d'ouverture et leur perception de cette nouvelle structure. Pour y parvenir, nous avons sélectionné diverses réflexions

relatives au plan d'études cadre en général et à la pédagogie/psychologie en particulier. De plus, une année de cours de psychologie/pédagogie dispensés au gymnase, nous a permis de procéder à **une évaluation des différentes leçons dispensées en 3^{ème} année au Collège du Sud** (7e chapitre). Cette analyse de l'intérêt des élèves nous a fourni des informations sur les chapitres compris, incompris, sollicités ainsi que sur les motivations et l'attention de chaque étudiant pour cette discipline, le changement dans les processus d'apprentissage tout comme dans la communication ou encore la connaissance de soi.

La problématique

Notre **problématique** peut se récapituler par le titre suivant : *La psychologie et la pédagogie, deux nouvelles disciplines dans une maturité réformée pour le 21^{ème} siècle – Leur rôle, leur développement et leur enseignement à l'exemple du Canton de Fribourg et du Collège du Sud*. Ce titre montre **notre intérêt pour la dernière réforme de la maturité**, dont le règlement est entré en vigueur le 1^{er} août 1995, **et plus spécifiquement pour les disciplines inédites introduites dans cette nouvelle maturité, à savoir la psychologie et la pédagogie**. Pour mieux définir **le rôle de ces matières**, cette réforme est située dans un contexte, tant historique que politique, sur le plan national, cantonal et de district afin de démontrer la complexité et la diversité des révisions entreprises pour une adaptation, en tout temps, de la maturité qui ne s'était encore jamais ouverte à de nouvelles branches. Tout en cernant les principales causes des transformations et l'évolution des modifications fondamentales, cette thèse dégage les particularités du règlement et du plan d'études cadre dans un sens général, puis dans le domaine de la pédagogie et de la psychologie. L'analyse de l'ensemble des démarches cantonales, et plus particulièrement de celles du canton de Fribourg, permet une meilleure compréhension du processus décisionnel et de l'introduction de la pédagogie et de la psychologie dans la maturité. Le développement de ces deux nouvelles disciplines ne peut pas se soustraire à l'explication de la construction du curriculum découlant du plan d'études cadre ou, plus précisément, aux causes de la différence, lors de la transposition didactique, entre un savoir savant et un savoir enseigné. Par conséquent, si cette thèse tente de relever la valeur et l'importance attribuée à la pédagogie et la psychologie, elle le fait, d'une manière générale, au travers de la réforme d'un système qui lui fournit les bases de sa réflexion.

Cette recherche est soumise à une actualité encore en mouvement et, pour cette raison, elle fait état de situations toujours en cours. Malgré certains inconvénients, comme la fluctuation de quelques informations, cette actualité vivante représente justement l'un des intérêts majeurs puisque les résultats permettent une adaptation immédiate.

Les thèses

Pour cette recherche, nous émettons **trois thèses**. La première concerne *les motifs de la réforme de la nouvelle maturité*, la deuxième touche à *la transposition didactique des plans d'études en pédagogie et psychologie* et la troisième s'applique *aux apports de la pédagogie et de la psychologie*.

Les motifs de la réforme de la nouvelle maturité

Selon la déclaration de principes du Comité de la Conférence des directeurs de gymnases suisses (1990, p. 11), à l'aube du XXI^{ème} siècle, "le principe de l'accélération synergique s'impose comme le maître-mot de toute réflexion portée ou à porter sur les phénomènes économiques, techniques, scientifiques, sociaux et humains [...] et le secteur de la formation, intimement lié à tous les phénomènes précités, ne peut ni ne doit se soustraire à cette évolution". Si l'école prépare la jeunesse de demain, elle n'ose le faire en ignorant les composantes de la société. En effet, les changements provoqués par l'évolution économique, technique, scientifique, sociale et humaine se succèdent à un rythme soutenu et n'épargnent pas le gymnase. Les étudiants qui se préparent à une vie active sont en droit d'exiger une adéquation entre l'apprentissage et la réalité. De plus, le système de formation suisse est soumis à des pressions extérieures qui sont apparentes dans "les mouvements migratoires engendrés par la libre circulation des personnes", ce qui crée une fusion de cultures et un apport d'idées nouvelles, "l'évolution de la structure de l'économie et de l'industrie" dont l'individu dépend, "l'importance croissante de la technique dans les processus de production" qui oblige une préparation appropriée afin de perpétuer tout développement et d'éviter l'inadaptation aux exigences de la vie, "la demande accrue en matière de formation générale" nécessitant une extension des domaines d'études (idem, p. 12). Le changement est également nécessaire à l'intérieur du système scolaire, dans différents domaines tels que "la perception des valeurs, la modification de la structure de la famille et de la société, la précarité du savoir, la démotivation des élèves, l'immobilisme des structures scolaires, la politique d'ouverture conduite par les universités" (ibidem, p. 12). Du point de vue éthique, la connotation du mot valeur s'adapte à son époque et prend parfois un sens ambigu. Les structures de la société s'animent, mais celles de l'école restent souvent trop rigides et inflexibles. Leur remise en cause provoque quelques agitations et démontre un attachement à des valeurs qui ne prennent, peut-être, pas suffisamment en compte les changements auxquels l'homme doit s'adapter. Le savoir, c'est l'ouverture qui motive l'étudiant et son envie d'apprendre et l'école ne peut vivre parallèlement à une société dans laquelle ses acteurs seront appelés à fonctionner. Pour susciter un intérêt croissant, il importe de mettre en place des structures qui conditionnent et préparent les protagonistes.

Dès lors, nous pensons que, **pour résister à l'ensemble des mutations de la société et assumer sa responsabilité de préparer les jeunes à la vie active, la maturité favorise l'entrée de nouvelles disciplines telles que la pédagogie, la psychologie** et le droit. Ces branches permettent une meilleure adaptation de l'individu aux changements. En effet, la pédagogie et la psychologie peuvent apporter et proposer une perception plus complète du rôle de l'apprenant en abordant, par exemple, des thèmes tels que l'autonomie, la connaissance de soi ou encore la perception de l'autre. La réforme de la maturité et de l'introduction de nouvelles disciplines semblent donc être une conséquence de l'évolution de la société tout comme de la nécessité d'apporter aux étudiants les moyens d'affronter une réalité parfois peu indulgente.

La transposition didactique des plans d'études en pédagogie et psychologie

La Commission fédérale de maturité (CFM), en accord avec le Département fédéral de l'Intérieur (DFI) a entrepris des travaux de révision sur les objectifs d'apprentissage de l'enseignement gymnasial et développé un Plan d'études cadre pour les écoles de maturité (PEC). Ce document, sur lequel lesdites écoles s'appuieront pour leur enseignement, à partir du début du 21^{ème} siècle, devient la référence pour les plans d'études cantonaux : "il s'agit en fait d'une recommandation à l'intention des cantons" (CDIP, dossier 30B, 1994, p. 5) qui sont conviés à établir leurs plans d'études sur cette base. Par conséquent, tous les cantons doivent dans un laps de temps, construire un programme en relation avec les objectifs du PEC. Cependant, comme le précise Arzac, Chevallard, Martinand, Tiberghien & Chevallard (1994, p. 146) :

L'enseignement d'un savoir, en effet, est toujours la réalisation d'un projet social, plus ou moins largement partagé, porté par au moins certains groupes sociaux. Or un tel projet, lorsqu'il n'est encore que projet, se formule essentiellement hors de l'Ecole, dans cet espace mitoyen, entre Société et Ecole, la noosphère, et toujours à l'adresse de la Société, afin de gagner son consentement. C'est que l'Ecole est la chose de la Société; et que, pour cela, elle n'a pas de véritable autonomie politique.

Chaque canton, lors de l'élaboration de son curriculum, a fait des choix influencés par différents groupes sociaux et adapté ses programmes en respectant les exigences imposées, mais sans négliger les habitudes, les intérêts et la demande sociale ou, plus précisément, la correspondance entre un milieu préparant les futurs partenaires de la vie active et les contraintes de la société. Ce travail de transposition didactique des plans d'études nous fait dire que, en matière de pédagogie et de psychologie, dans le canton de Fribourg qui nous intéresse, par rapport aux intentions du Plan d'études cadre, **des altérations se produisent dans la transposition didactique en un curriculum**, d'une part, sous l'emprise de certains acteurs et, d'autre part, sur la base de réflexions pratiques comme de situations concrètes. En effet, les choix dépendent de diverses contraintes réglementaires, c'est-à-dire des décisions prises au sujet de l'importance attribuée à chaque branche, de la forme et du nombre d'heures d'enseignement. Ils risquent également de subir l'influence des membres de la commission par rapport à leurs connaissances, leurs goûts ou à cause de leur fidélité à quelque habitude. Enfin, toutes les intentions du Plan d'études cadre ne peuvent pas forcément se traduire en programme, mais doivent plutôt se comprendre comme un ensemble d'intentions à développer dans la mesure du possible.

Les apports de la pédagogie et de la psychologie

En cette fin de siècle, la société s'est transformée et chaque partenaire joue un rôle différent. Par conséquent, pour être en mesure de "se situer dans le monde" et de "se préparer à exercer leur responsabilité" (CDIP, 01.08.95, art. 5, al. 4), les étudiants doivent acquérir les connaissances leur servant à affronter la réalité du quotidien et à promouvoir leur autonomie. Il s'agit donc de responsabiliser les jeunes, de leur donner l'habitude et les moyens de se prendre en charge. Cependant, pour obtenir des résultats favorables, il importe de connaître les outils disponibles et leur

maniement. C'est pourquoi, **la pédagogie et la psychologie semblent pouvoir apporter des éléments de réponse** faisant mieux comprendre la raison ou l'influence d'un choix, les empreintes laissées par le milieu éducatif, social et culturel, les processus d'apprentissage. De plus, ces deux disciplines inculquent des notions d'ordre plus général telles que, par exemple, les relations ou le développement personnel. A partir de là, avec l'aide de la pédagogie et de la psychologie, les étudiants devraient avoir une plus large ouverture d'esprit leur permettant de mieux assumer leurs décisions.

Chez les étudiants, la méconnaissance de la pédagogie et de la psychologie n'offre pas toujours la possibilité d'une conception réaliste de ces disciplines. De plus, l'étude de certains domaines devrait permettre aux élèves d'aborder différemment leurs apprentissages, de mieux gérer leur place dans la société et de mieux pouvoir se construire. Pour les étudiants, la pédagogie et la psychologie sont des mondes nouveaux et souvent abstraits, car leurs connaissances dans ces domaines sont le résultat d'informations *tout public* ou éventuellement de recherches personnelles. Toute personne peut se sentir pédagogue ou psychologue dans l'âme, mais la perception de ces notions, malgré un éventuel sens inné, doit être le fruit d'études rigoureuses fondées sur des recherches et des observations reconnues. Nous pensons donc que la demande de savoir se transforme avec l'obtention progressive de ce savoir et **que l'étude de la pédagogie et la psychologie correspond aux attentes des étudiants**. Des notions relatives à la construction de l'être, aux pratiques éducatives et aux mécanismes d'apprentissage devraient servir les élèves pour mieux se situer, transposer les événements et repérer les meilleurs procédés à mettre en pratique. Autant d'éléments complémentaires pour aider de futurs citoyens, parents, responsables à encore mieux préparer leur place dans la société et à la gérer tout en respectant le rôle de chacun.

PREMIERE PARTIE : une politique de changement dans le paysage éducatif de la Suisse

Cette première partie englobe le 1^{er} chapitre contenant une description de différents systèmes éducatifs étrangers et de celui de la Suisse, les étapes de la nouvelle maturité et un approfondissement des documents la concernant. Dans le 2^{ème} chapitre, nous développons quelques raisons essentielles de la réforme en mettant l'accent sur diverses influences et en présentant les écoles du secondaire II et du tertiaire. Le 3^{ème} chapitre comprend plusieurs étapes relatant certaines modifications, révisions, projets et le plan d'études cadre pour les écoles de maturité.

1er CHAPITRE... CONTEXTE HISTORIQUE ET POLITIQUE

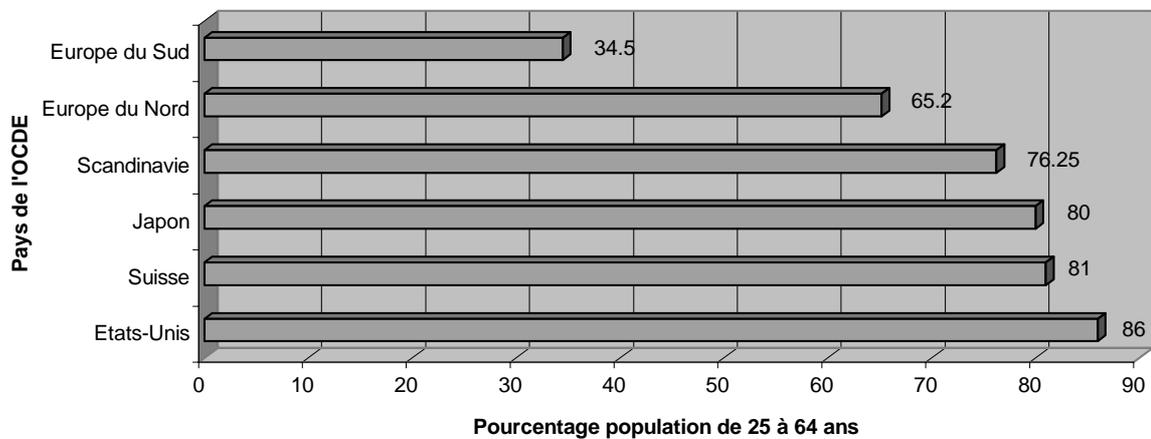
Notre recherche repose, dans le domaine des **sciences de l'éducation**, sur la situation en Europe, et plus spécifiquement en Suisse, à l'exemple de quelques pays avoisinants. Depuis la fin du XVIII^{ème} siècle, les sociétés européennes vivent en constante évolution. Parmi les secteurs considérés, l'éducation apparaît comme un enjeu social, un élément constitutif de l'accroissement économique et une organisation nationale. Dès le XIX^{ème} siècle, la valorisation de la démocratie, l'éclosion de la science et de l'industrie, la considération de l'humain et de l'enfance changent progressivement la face d'une société qui s'est mise en mouvement. L'histoire de l'éducation est empreinte d'événements indissociables du rôle de l'économie, de l'état d'esprit et de la culture. Si l'éducation peut s'acquérir dans la famille et différents contextes sociaux, l'institutionnalisation de ce système, public ou privé, entre en fonction pour l'ensemble des pays civilisés dans le courant du XX^{ème} siècle. Cependant, en 1991, à l'encontre de l'Europe, dans plus de vingt pays africains, asiatiques et océaniques l'enseignement n'est pas encore obligatoire. Cette observation nous amène à constater, qu'à l'aube du XXI^{ème} siècle, la planète compte quelque 950 millions d'analphabètes. Cette situation provoque diverses réactions, dont celle de Michel Serres, qui ne s'explique pas qu'on puisse encore négliger l'enseignement au moment où la société prend une direction pédagogique.

Notre intérêt pour la structure institutionnelle de l'éducation et plus particulièrement de la formation postscolaire, qui donne accès aux hautes études, nous a conduits à l'analyse de la période d'apprentissage, située généralement entre seize et vingt ans, qui amène les étudiants à la maturité, au baccalauréat. Avant d'aborder les **structures helvétiques**, allant des origines à la dernière révision de la maturité, nous présentons différents **systèmes éducatifs au niveau mondial**, puis nous nous arrêtons un instant chez **quelques voisins frontaliers**, afin de faciliter la compréhension de plusieurs systèmes parfois complexes.

A. Comparaisons de la productivité des systèmes éducatifs par région du globe

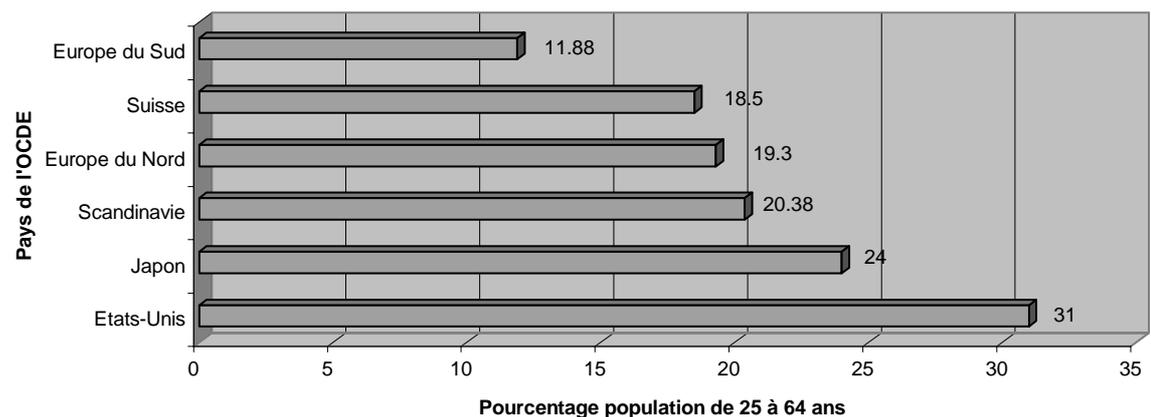
Actuellement, du point de vue économique, **les Etats-Unis, le Japon et l'Europe** vivent une ferme concurrence. Dans un proche avenir, les systèmes éducatifs ne seront pas à l'abri de cette rivalité. En effet, pour occuper les premières places au niveau mondial, il importe d'avoir la main-d'œuvre la plus compétente, l'échec scolaire le plus bas et les principales réserves de diplômés. Ci-après, dans la Figure 1 et la Figure 2, nous reproduisons les résultats d'une enquête menée par l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE), en 1998, dans laquelle nous constatons que les Etats-Unis restent en tête d'une rivalité mondiale pour l'accès à une formation de deuxième cycle secondaire ainsi que pour l'entrée dans une formation tertiaire. Pour le deuxième cycle secondaire, la Suisse s'intercale entre les Etats-Unis et le Japon. Par contre, dans le secteur tertiaire, les pays européens se placent en fin de liste et doivent accomplir de notables efforts pour égaler leurs deux rivaux, à savoir les Etats-Unis et le Japon.

Figure 1 : Population accédant à une formation de deuxième cycle secondaire



Nous observons, dans la Figure 1 (OCDE, 2000, p. 40), le fort pourcentage de la population américaine (Etats-Unis : 86 %) atteignant une formation de deuxième cycle secondaire. La Suisse (81 %) et le Japon (80 %) réalisent des taux de réussite très similaires et proches de celui des Etats-Unis. Le pourcentage de la Scandinavie (Danemark, Finlande, Norvège, Suède) et de l'Europe du Nord (Allemagne, Belgique, France, Pays-Bas, Royaume-Uni), avec une moyenne respectivement de 76,25 % et de 65,2 %, confirment un nombre d'échecs plus conséquents. En Europe du Sud (Espagne, Portugal, Grèce, Italie), les 34.5 % méritent une attention particulière.

Figure 2 : Population accédant à une formation tertiaire



Selon la Figure 2 (idem, p. 41), aux Etats-Unis, 31 % de la population, entre 25 et 64 ans, accède à l'enseignement supérieur, alors qu'au Japon cette proportion est de 24 %. Le pourcentage d'individus atteignant au moins une formation tertiaire en Scandinavie (20.38 %), en Europe du Nord (19.3 %) et en Suisse (18.5 %) diffère notablement. L'Europe du Sud, avec 11.88 %, détient une nouvelle fois une place suscitant quelques interrogations.

B. Deux systèmes éducatifs européens

A chaque pays correspond un système d'éducation et nous relatons, ci-dessous, quelques conceptions, au niveau européen, à l'exemple d'un pays francophone : **la France** et d'un pays germanophone : **l'Allemagne**, afin de saisir le lien dans l'organisation scolaire de deux pays où le taux d'accès à l'enseignement supérieur s'élève à 44 % contre 27 % en Suisse, en 1997. Pour comprendre le déroulement du secondaire II et ses ouvertures, notre choix s'est porté sur ces deux pays, car l'éducation romande subit plus particulièrement l'influence de la France et l'éducation Suisse allemande s'inspire facilement de l'Allemagne. L'Italie, par contre, n'a pas été prise en compte puisque nous ne nous sommes pas intéressés, pour cette étude, à la partie tessinoise de la Suisse.

1. La France

En France, de 1802 à 1808, Napoléon met en place les lycées, le baccalauréat et l'Université "impériale" (Caboche, 1992, p. 10). En 1830, les lycées et les collèges comptent 38'000 élèves. Le baccalauréat prend différentes formes dans le courant du XIX^{ème} siècle : "création d'un baccalauréat ès sciences (1821), diversification et remaniement des épreuves (1830), ouverture aux filles (1861)" (idem, p. 57). Dans ce pays, le baccalauréat représente la fin de l'adolescence et "c'est un rite de passage à l'âge adulte, la clé qui ouvre les portes de l'avenir" (ibidem, p. 57).

Figure 3 : Carte des régions de France



Carte des régions de France, 21 juillet 2000.

La France est un **pays divisé en 22 régions** qui regroupent chacune 2 à 8 départements. Au niveau du gouvernement, le ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie s'occupe de l'éducation. Dès 1982, la France décentralise son système éducatif en transférant diverses responsabilités de l'Etat aux collectivités territoriales. Les régions prennent la charge des lycées (enseignement secondaire supérieur), les départements s'occupent des collèges (enseignement secondaire inférieur) et les communes exercent leur pouvoir sur les écoles maternelles et élémentaires. Les universités ou autres écoles supérieures sont autonomes.

En 1985, les collèges et les lycées acquièrent "en matière pédagogique et éducative, une autonomie qui porte sur l'organisation générale de l'établissement et se traduit par l'élaboration d'un projet d'établissement" (Ministère de l'Education nationale, 1997, p. 7). Il précise "les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux, en tenant compte, notamment, des caractéristiques de

la population scolaire accueillie et des ressources de l'environnement socioculturel et économique" (idem, p. 8).

En 1992, 625'000 étudiants sont candidats au baccalauréat général, technologique ou professionnel. Pour un tel nombre, les frais sont importants et le Ministère de l'Education projette de restreindre la quantité de séries et d'options ainsi que de "remplacer l'examen national par un contrôle continu assuré par l'établissement" (Caboche, 1992, p. 58).

En 1960, la France dénombre 215'000 étudiants et, depuis les années 90, elle en recense plus de deux millions principalement dans les Universités, les IUT (Instituts universitaires de technologie), les STS (Science-Technique-Société), les CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) et les diverses écoles de l'enseignement supérieur pour une population 56'400'000 habitants.

La Figure 4 (Sciences humaines, décembre 2000, p. 28) affiche l'évolution du taux d'accès au niveau du baccalauréat. L'augmentation se produit principalement, en 1985, lors de l'institution des bacs professionnels et de l'accroissement du pourcentage d'étudiants intéressés par les bacs technologiques. En 1999, les bacs généraux (Langues – Economies et Sciences) représentent 53 %, les bacs technologiques 30 % et les bacs professionnels 17 %. La loi d'orientation de 1989 fixe l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat pour l'an 2000. Cependant, depuis 1995, 62 % d'une classe d'âge obtient le baccalauréat et ces chiffres ne varient guère. Par contre, le taux de réussite à l'examen approche les 80 % en l'an 2000.

Figure 4 : Pourcentage de bacheliers



1. Voie générale ou technique

Le lycée d'enseignement général et technologique est une institution mixte. Il est intégré à l'enseignement secondaire et "prépare en trois ans (seconde, première, terminale) aux baccalauréats général, technologique et au brevet de technicien" (Ministère de l'Education nationale, 1997, p. 25). Les études au lycée comprennent un "cycle de détermination" qui englobe la classe de seconde générale et la classe technologique, puis le "cycle terminal" qui se compose d'une classe de première et d'une classe terminale amenant au baccalauréat (idem, p. 25).

En classe de seconde, les élèves "préparent leur orientation vers une série de baccalauréat déterminée" (ibidem, p. 26). La plupart des disciplines sont communes, mais les élèves doivent également choisir deux options afin de définir "les goûts et les aptitudes en vue d'une orientation dans une série de baccalauréat en première et terminale" (ibidem, p. 26). Dans certains domaines, les cours facultatifs demeurent. Quelques classes de seconde sont soumises à des règles particulières permettant de préparer "au baccalauréat technique de la musique et de la danse" ou encore "au brevet de technicien" (ibidem, p. 26). C'est en classe de première et de terminale que les étudiants se déterminent sur leur choix.

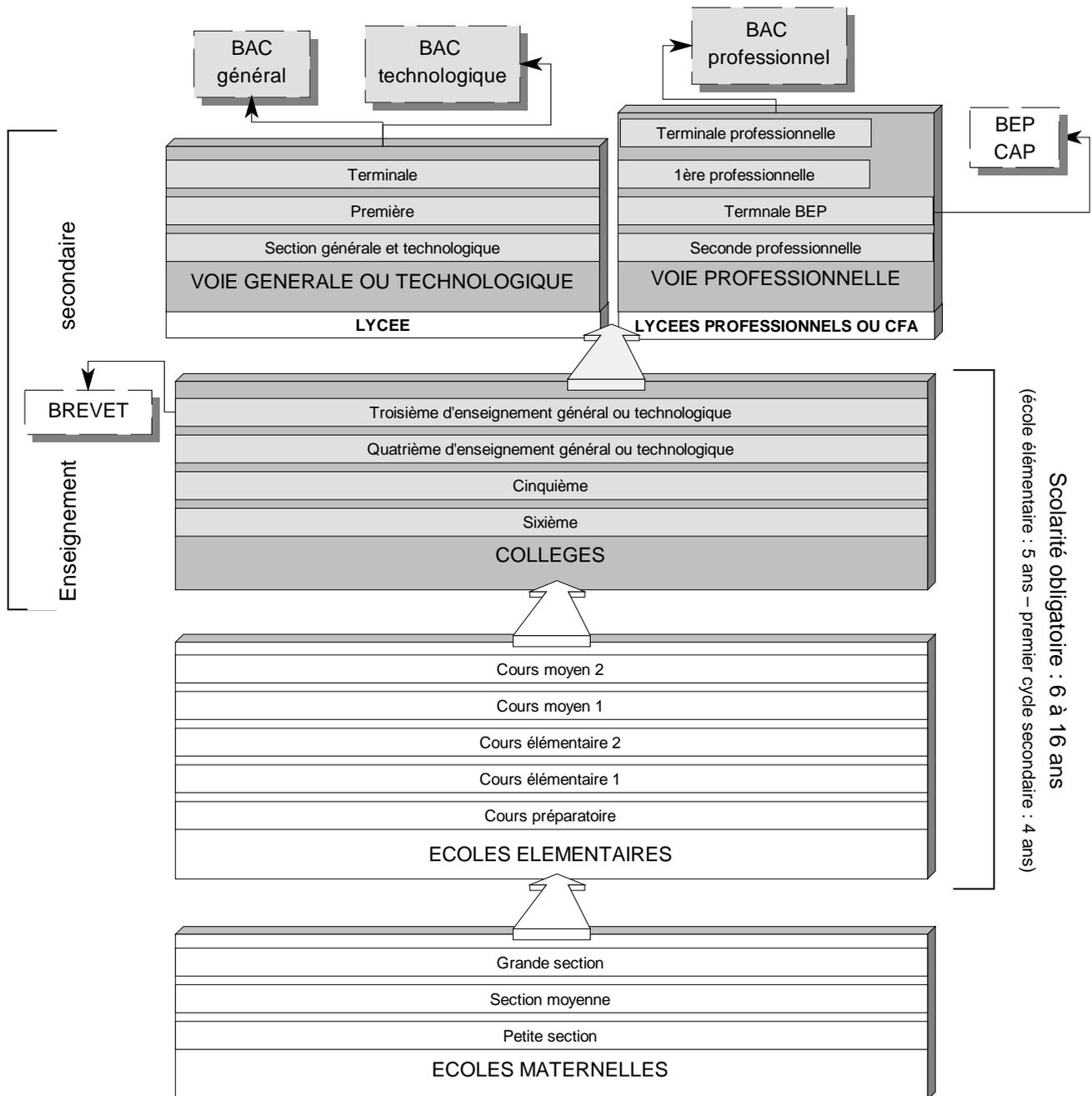
Le baccalauréat est la principale clé d'entrée aux études supérieures. Les épreuves d'examen se réfèrent aux programmes des classes terminales et elles sont préparées "dans des groupements d'académie (le territoire est divisé en 5 zones) par des équipes de professeurs, sauf pour les sujets à diffusion limitée, fixés au plan national" (Caboche, 1992, p. 58). Les sujets sont mis à l'épreuve par les professeurs des disciplines concernées et examinés par "l'inspection générale" (idem, p. 58). Chaque année, le Ministre de l'Education nationale définit la période de la session d'examens.

2. Voie professionnelle

Les lycées professionnels préparent au certificat d'aptitude professionnelle (CAP), attestant les capacités requises pour exercer un métier, au brevet d'études professionnelles (BEP), certifiant d'une formation plus vaste que le CAP, et au baccalauréat professionnel qui est un diplôme "d'insertion professionnelle" conduisant à la pratique d'un métier et donnant accès à la "poursuite d'études universitaires" (Ministère de l'Education nationale, 1997, p. 29). Le baccalauréat professionnel est principalement ouvert aux candidats titulaires d'un CAP ou d'un BEP; son évaluation est similaire à celle pratiquée dans les lycées d'enseignement général et technique.

Nous reproduisons, dans la Figure 5 de la page suivante, les itinéraires simplifiés de formation en France (Ministère de l'Education nationale, 1995, p. 39).

Figure 5 : Le système éducatif français



2. La République fédérale d'Allemagne

Figure 6 : Carte des Länder / Etats



Carte des Länder / Etats, 21 juillet 2000.

Les lycées, en Allemagne, voient le jour déjà dans le courant du XIX^{ème} siècle. Le lycée Hoffmann-von-Fallersleben-Schule, que nous prenons comme référence, a été fondé en 1876. Cette école secondaire offre, de nos jours, "les matières caractéristiques d'un lycée public" (Le système scolaire en Allemagne, 20 décembre 1998).

La République fédérale d'Allemagne possède une structure politique similaire à la Suisse. Son Etat fédératif comprend **un Etat central et des Etats fédérés**. Cette République est composée de seize Etats confédérés "Bundesländer" (Office Allemand d'Echanges Universitaires, 1990, p.6). Le système éducatif dépend des "Länder" et le gouvernement fédéral adopte en 1976, "une loi-cadre sur l'enseignement supérieur" (idem, p.6).

Les enfants entrent à l'école primaire, qui s'étend sur quatre ans, à l'âge de six ans. Ils fréquentent ensuite un cycle d'orientation, de soutien ou d'observation en 5^{ème} et 6^{ème} année. Pendant cette période, une analyse ou une modification de l'option pour un type d'école déterminé peut encore s'effectuer. Après l'école primaire, quelque 30 % suivent la *Hauptschule* (école secondaire du premier cycle). La *Realschule* (école secondaire du premier cycle conduisant au deuxième cycle) dure généralement six ans, de la cinquième à la dixième année. Le *Gymnasium* est un lycée qui dure habituellement 9 ans, de la cinquième à la treizième année. C'est l'école secondaire traditionnelle en Allemagne. Actuellement, l'ancienne articulation en lycée classique, moderne et mathématique-scientifique n'existe quasiment plus. Dans certains *Länder*, le second cycle réformé allant de la onzième à la treizième s'est substitué au système de cours des classes traditionnelles afin d'encourager non seulement l'étude des disciplines obligatoires, mais aussi des matières qui captivent les élèves. Ces choix favorisent l'accès à l'enseignement supérieur. Le lycée de sciences économiques ou le lycée technique complète les lycées avec second cycle réformé. (ibidem). Il existe également les *Gesamtschulen* (écoles intégrées), conçues principalement pour les élèves de la 5^{ème} à la 10^{ème} classe, dans lesquelles les cours peuvent être communs pour tous les élèves ou à "régime additif ou coopératif", à savoir différentes formes d'école du premier cycle du secondaire sur un terrain d'école commun (*La formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne*, 7 octobre 2001).

De plus en plus, l'école intégrée fait ses preuves comme second pilier du paysage scolaire aux côtés du lycée, qui séduit davantage d'élèves, alors que la *Hauptschule* et la *Realschule* voient leur popularité baisser. Dans le Tableau 1 (Eurydice, 10 octobre 2001), ci-après, nous observons que 29.3 % des élèves suivent la voie

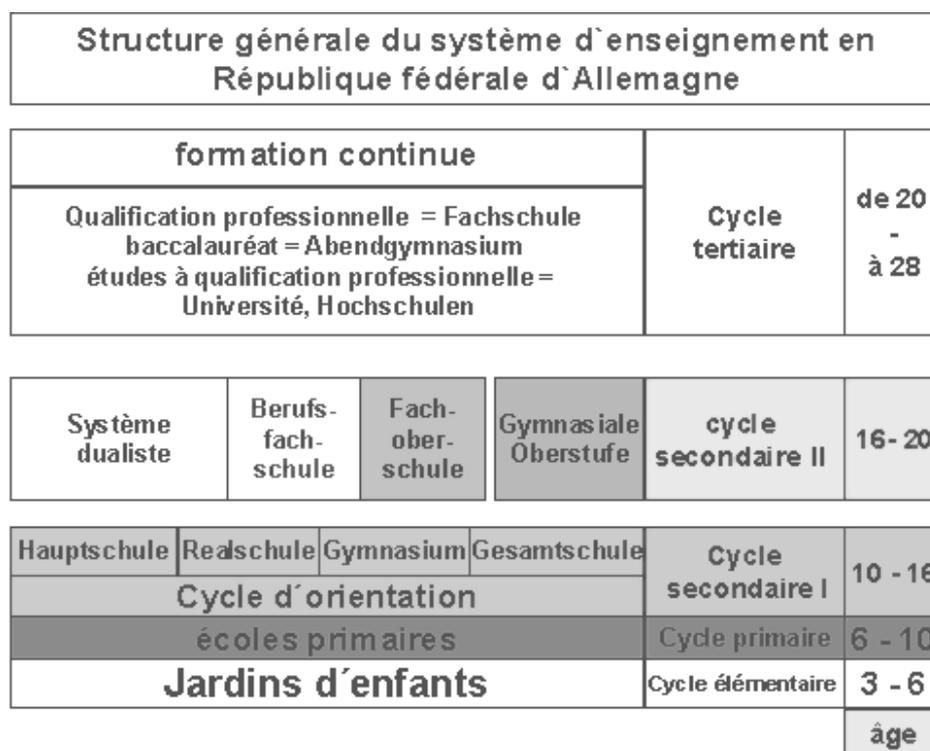
gymnasiale en 1999, mais seuls 16 % poursuivent cette filière et acquièrent un baccalauréat.

Tableau 1 : Nombre d'élèves dans les différentes filières, au secondaire I, en 8^{ème} année

Ecoles	Elèves	%
Hauptschulen	214.445	22,6
Realschulen	251.039	26,4
Gymnasien	278.307	29,3
Gesamtschulen	89.102	9,4
Divers	117.604	12,3
Total	950.497	100,0

En République fédérale d'Allemagne, les *Länder* ont des programmes différents et, par conséquent, les examens ne peuvent que correspondre à ces programmes. Les études secondaires sont ratifiées par "un examen d'aptitude à l'enseignement supérieur / baccalauréat (Abitur)" (Office Allemand d'Echanges Universitaires, 1990, p. 17). Ce diplôme de fin d'études donne accès, comme dans les pays pris en considération, aux études supérieures.

Figure 7 : La formation en République fédérale d'Allemagne



La Figure 7 (*La formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne*, 7 octobre 2001), présente les voies offertes par le cycle secondaire II : la *Duale Berufsausbildung* (système dualiste : formation professionnelle par alternance) où la formation, qui se fait à l'entreprise et à l'école professionnelle, est suivie par quelque 70 % d'un groupe d'âge et constitue la partie principale de la formation

professionnelle en Allemagne; la *Berufsfachschule* (école professionnelle) qui sert de préparation à une profession ou comme formation professionnelle complète sans pratique préalable; la *Fachoberschule* (lycée d'enseignement technique) dont le certificat de fin d'études permet l'accès aux *Fachhochschulen*; la Gymnasiale Oberstufe qui correspond au gymnase supérieur. Cette même figure (idem) donne également un aperçu des orientations proposées au cycle tertiaire.

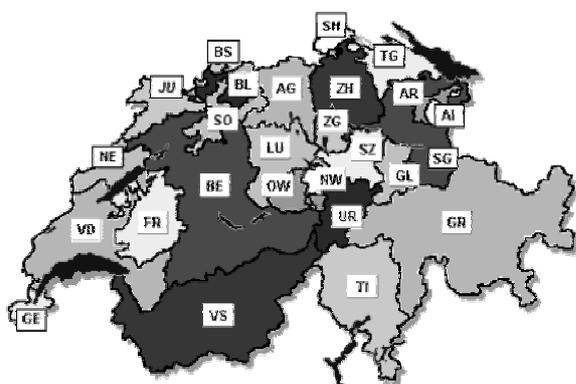
C. Le système éducatif de la Suisse

La Suisse totalise une superficie de 41'300 km². Elle partage ses frontières et ses trois langues principales (allemand, français, italien) avec l'Allemagne, l'Autriche, le Liechtenstein, la France et l'Italie. Malgré sa petite taille, notre pays possède, dans tous les domaines, ses propres structures qui, parfois, subissent ou acceptent certaines influences extérieures. En matière d'éducation, les cantons suisses allemands se tournent volontiers vers l'Allemagne et l'Autriche, alors que les cantons romands recherchent le contact avec la France ou d'autres pays francophones.

Au 31 décembre 1999, la Suisse compte 7'164'444 habitants, une population active représentant 55.9 % (4'003'000) de la population totale et une proportion d'étrangers de 19.6 %. Au mois de juin 2000, 966'000 immigrés travaillent dans notre pays, soit le 24.1 % de la population active. Les étudiants n'appartiennent pas à la population active puisqu'ils n'exercent aucune activité professionnelle. Les étrangers sont en nombre dans l'école obligatoire, mais leur effectif diminue au secondaire supérieur, car ils choisissent plutôt une activité manuelle ou décident de retourner dans leur pays.

Lors de la dernière statistique, en 1990, les langues nationales sont l'allemand (63,7 %), le français (19,2 %), l'italien (7,6 %) et le rhéto-romanche (0,6 %). Les autres langues se chiffrent à 8,9 %. Sur le plan fédéral, l'allemand, le français et l'italien représentent les langues officielles. Pour notre recherche, nous avons, avant tout, tiré nos informations des références en langue française afin de limiter nos investigations.

Figure 8 : Carte des cantons suisses



Carte des cantons suisses, 26 février 2001.

En 1291, la Confédération suisse se constitue et devient, à partir de 1848, un **Etat fédéral composé** actuellement de **26 cantons**. Du point de vue fonctionnel et politique, sur le plan fédéral, cantonal et communal, les principes de la démocratie directe sont appliqués. Outre cela, les cantons sont des Etats qui possèdent une organisation politique et administrative identique à celle de la Confédération. Ils détiennent une importante autonomie dont les implications provoquent, quelquefois, certaines complexités.

1. Phases marquantes du secondaire II en Suisse

Selon Hügli (1997), l'origine du gymnase remonte à l'**Antiquité**. Son développement est plus ou moins similaire dans tous les pays européens. Initialement, il désigne l'endroit où se déroulaient les activités physiques mais, par la suite, il représente le lieu dans lequel les philosophes et les spécialistes de la rhétorique donnaient la leçon aux jeunes.

Le développement du gymnase, **en Suisse**, débute **au Moyen Age** avec les écoles de Saint-Gall, Einsiedeln et Engelberg, actives encore aujourd'hui. A ces premières écoles, au régime très monacal, succèdent les institutions dites bourgeoises dans les villes de Berne et Fribourg vers la fin du XII^{ème} siècle. Schaffhouse connaîtra une école latine à partir de 1253, l'école de Genève sera fondée vers 1430 et une école bourgeoise se développera à Soleure, Zürich et Bâle, sous l'égide des Dominicains.

Dans le but de promouvoir l'église catholique, les jésuites fondent les collèges de Lucerne et Fribourg avec l'aide des autorités politiques. Les buts et les méthodes sont les mêmes que dans les gymnases protestants, mais, pour être accepté, quelques rudiments de latin étaient exigés. Peu à peu, les études supérieures se dessinent et, au milieu du XVII^{ème} siècle, Lucerne possède une faculté complète de philosophie et de théologie. D'autres collèges jésuites s'ouvrent à Porrentruy (1591), Soleure (1668), Brigue (1650) et Sion (1734).

Dans le courant du XVIII^{ème} siècle, des critiques se propagent, car l'enseignement privilégie certains. La révolution française favorise une guerre contre l'école latine qui mettra plusieurs dizaines d'années pour voir surgir des nouveautés. Certains réformateurs comme Albrecht von Haller et Niklaus Tscharnier à Berne ou encore Isaak Iselin à Bâle commencent à transformer l'école latine dans l'idée d'un nouveau réalisme, c'est-à-dire limiter les heures de latin et introduire le dessin, l'allemand, l'histoire et la géographie. La résistance des enseignants de l'ancienne école condamne et prohibe cette réforme. Cependant, déjà en 1773, Zürich ouvre une école d'arts et, en 1832, cette même école, l'école supérieure et le collège Humanitas deviennent une école cantonale séparée en deux directions : d'une part, un gymnase de 7 ans avec les sciences naturelles en lieu et place des langues anciennes et, d'autre part, l'école industrielle avec une section supérieure similaire à une école d'ingénieurs. De conséquentes modifications surviennent également à Bâle en 1817 et à Berne en 1833.

C'est au cours du XIX^{ème} siècle que la plupart des réformes se réalisent : laïcité des gymnases, introduction des enseignants d'Etat, concurrence dans les cantons à confessions mixtes tels que Saint-Gall et les Grisons. **A Fribourg**, vu la présence des jésuites, **seuls les jeunes catholiques peuvent accéder au collège**. Le collège de Lucerne devient une école cantonale déjà en 1771. Dans le canton d'Argovie un besoin de scolarité se fait également sentir et, en 1802, une école cantonale se développe. En 1835, cette même école se compose de deux sections, le gymnase et l'école professionnelle, qui comportent chacune quatre années de scolarité. Le canton de Thurgovie, quant à lui, ouvre son école cantonale en 1853.

La fondation de l'Ecole Polytechnique fédérale (EPF) à Zürich en 1855 et la mise en place d'examens fédéraux identiques pour les professions médicales en 1877, qui

demandent un certificat de maturité à partir d'un programme de maturité fédérale, incitent à une solution unique. Le conseil d'école de l'EPF fixe les conditions d'entrée avec les cantons et contribue à la fondation de sections techniques aux gymnases. Les noms des écoles divergent : école cantonale, institut, collège ou gymnase. La cantonalisation conduit à plusieurs types de maturités et la situation des gymnases en position d'institution menant à l'université produit diverses tensions : tension entre la valeur inhérente du gymnase et son caractère propédeutique, demande d'apprentissage et de formation de la personnalité, conception interdisciplinaire, importance de chaque branche, reconnaissance des besoins et envies de chacun...

a) Le système éducatif dans son ensemble

En 1789, la révolution française s'étend sur la Confédération. A partir de ce moment, "l'éducation devient un droit pour tous et un devoir pour l'Etat" (CDIP, dossier 43B, 1996, p. 36). Le gouvernement de la République Helvétique (1798-1803) s'efforce d'instaurer "un système national d'éducation" (idem, p. 36). Albert Stapfer, ministre des Arts et des Sciences, émet l'idée de généraliser l'école primaire pour tous les enfants de 6 à 15 ans, d'ouvrir des Ecoles Normales, de créer un enseignement professionnel, de développer l'enseignement des sciences dans les Collèges et de fonder une Université nationale. Dans un pays partagé par des courants politiques et religieux divergents, meurtri par les guerres, l'indigence et "l'ignorance", le ministre rencontre de violents antagonistes (ibidem, p. 36). Au renversement du Directoire¹, "l'instruction publique redevient une compétence cantonale" (ibidem, p. 36). Le XIX^{ème} siècle passe progressivement pour celui de l'éducation. En effet, des écoles primaires et secondaires s'ouvrent à de multiples endroits. La formation est une nécessité créée par "les développements de l'industrie et du commerce" (ibidem, p. 36). Dans les cantons, les "écoles secondaires inférieures" apparaissent (ibidem, p. 36). Elles doivent compléter l'instruction primaire. Les sciences, les techniques, le commerce et l'industrie se développent et les collèges instituent une "section industrielle ou commerciale sans latin ni grec" (ibidem, p. 37). Tous les cantons mettent en place leurs établissements scolaires, mais les écoles ne sont que faiblement fréquentées. Grâce à la loi fédérale de 1877, interdisant le travail des enfants âgés de moins de 14 ans, dans les usines, l'école "devient obligatoire pour les enfants de toutes conditions" (ibidem, p. 38). En 1874, la Constitution fédérale proclame l'instruction primaire gratuite, la détache du pouvoir religieux et demande aux cantons de régler leurs lois selon les clauses fédérales.

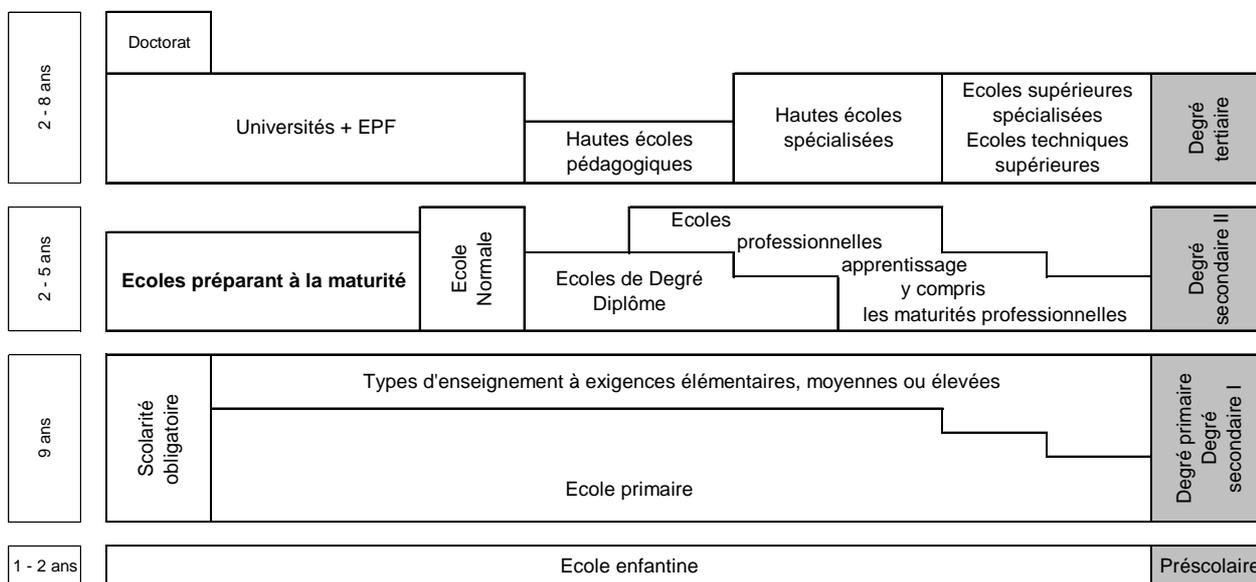
En 1897, les chefs des départements cantonaux de l'instruction publique mettent en place une Conférence dans le but de s'informer réciproquement, d'échanger leurs expériences et de coordonner le système scolaire au plan national. Mais c'est seulement après la deuxième guerre mondiale et surtout à partir des années soixante "que se fait sentir le besoin de mieux coordonner la politique de l'éducation" : rédaction de plans d'études, publication de moyens d'enseignements, conventions sur la légitimation des diplômes (Le système éducatif de la Suisse, 17 juillet 1999). Cependant, la Confédération et les Cantons ne possèdent pas un "appareil unique coiffant l'ensemble du système éducatif" (idem). Au niveau fédéral,

¹ Gouvernement français du 26 octobre 1795 au 9 novembre 1799

le Département de l'Intérieur (Ecoles Polytechniques, subvention des Universités, bourses d'études, science et recherche, sport, reconnaissance de la maturité gymnasiale) et le Département de l'économie publique (formation professionnelle) se partagent les responsabilités. Dans les cantons, le Département de l'instruction publique gère l'enseignement cantonal qui implique, par exemple, les plans d'études ou les moyens d'enseignement. Au niveau de la scolarité obligatoire, les établissements détiennent peu d'indépendance. Par contre, les écoles du secondaire II ont une plus grande liberté. En effet, les collèges ne possèdent pas d'inspection de surveillance. Seule la Commission suisse de maturité analyse le respect des conditions pour la reconnaissance des certificats. De plus, dans le domaine pédagogique, les recteurs et proviseurs disposent de compétences importantes.

Dans le système éducatif suisse, le degré primaire englobe les six premières années de la scolarité obligatoire. Le degré secondaire I dure trois ans. Il est la continuité du degré primaire et s'achève avec la scolarité obligatoire. Le degré secondaire II représente l'école postobligatoire avec les Ecoles de maturité, l'Ecole Normale, l'Ecole de Degré Diplôme, les Ecoles professionnelles et les Ecoles de commerce. Un parcours complet au degré secondaire II donne accès au degré tertiaire, c'est-à-dire à l'Université ou aux Hautes Ecoles Spécialisées. La Figure 9 (Le système éducatif de la Suisse, 10 octobre 2001) schématise les formations existantes. Dans ce diagramme, au degré secondaire II, les Ecoles de commerce manquent.

Figure 9 : Le système éducatif de la Suisse



b) Les réformes

La société bouge sans discontinuer et les réformes qui l'habitent ne sont pas sans effets sur l'école. L'évolution des métiers, le chômage, les ruptures au sein de la famille, le repli de l'individu sur lui-même donnent à l'école "un rôle croissant de

cohésion sociale" et accroît sa tâche éducative (CDIP, dossier 43B, 1996, p. 51). L'école se sent investie d'une mission auprès des jeunes : leur donner une formation appropriée afin qu'ils puissent affronter un monde en perpétuel changement. Actuellement, l'insécurité incite à parfaire une formation afin d'augmenter les chances de réussite dans la vie active. Par conséquent, l'école doit "éduquer, instruire, former et apprendre à vivre dans un monde gagné par l'incertitude" en se souvenant que l'échec correspond, en quelque sorte, à une exclusion sociale (idem, p. 51).

La formation doit insister sur l'adaptation afin que chacun puisse être compétent dans diverses tâches professionnelles. Cela signifie qu'il importe de repousser "la spécialisation précoce" et "l'excès de formation théorique" (ibidem, p. 53). L'accent est à mettre sur "l'esprit critique, la capacité de s'adapter" et "la souplesse intellectuelle" (ibidem, p. 53). En effet, c'est en apprenant, par exemple, à gérer des situations délicates, à résoudre des problèmes, à développer son dynamisme que l'ensemble des compétences prendront forme. Harmoniser l'apprentissage signifie aussi ne pas omettre l'affectif, le social, le relationnel et la motivation qui intensifient l'image de soi.

La réforme qui nous intéresse concerne la formation générale propre au secondaire II qui englobe les Ecoles de maturité ou gymnases, les Ecoles de Degré Diplôme, les Ecoles préparant à l'enseignement et les Ecoles de formation professionnelle. L'un des objectifs de cette réforme, que nous reprenons ci-dessous, vise à développer la meilleure collaboration possible entre la Confédération, les Cantons, les Institutions et les Associations professionnelles. Cependant, tout en relatant les principales caractéristiques de chaque système éducatif, nous nous arrêtons principalement au gymnase qui, vers le début des années nonante, "définit les profils de formation et les compétences de base communes à tous les jeunes de 16 à 20 ans" (ibidem, p. 54). Néanmoins, un aperçu de l'ensemble des étapes de la maturité suisse donne une meilleure compréhension des divers changements.

D. Quelques étapes de la maturité suisse

La maturité suisse, depuis sa création, s'est modifiée au fil du temps. Les contextes sociaux, politiques, économiques ont toujours été les principaux vecteurs des différents changements. D'une révision à l'autre, les intervalles temporels varient considérablement, car, parfois, quatre ans séparent deux ordonnances (1968 – 1972), mais, d'autres fois, quarante-trois ans se sont écoulés avant de reconsidérer les conceptions établies (1925 – 1968). En relatant les aspects essentiels des étapes de la maturité, hormis, pour l'instant, la dernière réforme, nous souhaitons simplement rappeler les causes élémentaires qui ont provoqué les modifications des différentes ordonnances.

1. Les 7 ordonnances fédérales de 1880 à 1986

A partir de la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, les gymnases deviennent l'objet de délibérations sur le plan national. Il s'agit, dès cette époque, en Suisse, d'établir des

lignes communes afin de limiter les diversités cantonales. De 1880 à 1986, sept ordonnances fédérales voient le jour : quatre avant 1968 et trois de 1968 à 1986.

Nous souhaitons relever les aspects principaux qui ont conduit à une nouvelle ordonnance. D'une manière générale, la plupart des amendements sont provoqués par des prises de positions divergentes, des envies d'améliorations, voire des volontés de remise en question permettant une restructuration en corrélation avec la société active.

a) Avant 1968

C'est en **1880** que naît la **première ordonnance fédérale de maturité**. Cette année-là, le Conseil fédéral établit le "Règlement des examens fédéraux pour les médecins" (cf. La Commission fédérale de maturité, p. 43), (Vonlanthen, Lattmann & Egger, 1978, p. 131).

La loi fédérale de 1877, relative aux professions médicales en Suisse, n'inclut pas les dentistes. Par conséquent, une deuxième ordonnance de maturité, qui intègre les dentistes, est édictée en 1888. A partir de cette date, deux types de programmes de maturité prennent forme : le premier pour les médecins, pharmaciens, dentistes et le deuxième pour les vétérinaires.

L'intention d'arriver à deux types de gymnase se fait sentir déjà en 1899 et la Commission fédérale de maturité propose un programme avec un "type littéraire et un type réel (sans latin)" (idem, p. 133). Après des débats passionnés et un accommodement des "opposants", la troisième ordonnance fédérale de maturité est promulguée en 1906 (ibidem, p. 133). Tout d'abord, elle définit "le droit de contrôle" de la Commission fédérale de maturité qui s'étend au-delà des examens de maturité (ibidem, p. 133). Ensuite, elle précise les disciplines de l'examen de maturité : "langue maternelle, deuxième langue nationale, latin, grec ou autre langue étrangère, histoire, mathématique, physique" (ibidem, p. 133). Pour terminer, elle octroie l'accès à la médecine pour les étudiants qui ont une maturité "réale" à condition que l'école prépare aussi à l'Ecole Polytechnique fédérale et qu'un examen de latin soit réalisé (ibidem, p. 133).

Le Conseil fédéral, en 1916, demande une étude sur l'ordonnance de 1906 afin de procéder à une révision. Les résultats amènent la Commission fédérale de maturité à proposer une nouvelle ordonnance de maturité en 1925. Elle offre un type A (latin – grec), un type B (latin – langues vivantes) et un type C (mathématiques – sciences naturelles). "Le monde médical" reconnaît les types A et B, mais n'accepte pas le type C pour accéder à la médecine (Educateur, 17/93, p. 277). A la même époque, en 1926, le Conseil fédéral promulgue la loi sur l'Ecole Polytechnique fédérale.

Entre 1932 et 1942, la question de la maturité est l'un des soucis constants de la CDIP. Le 7 mars 1942, le secrétaire de la Conférence suisse des chefs de département de l'instruction publique (CDIP) écrit au Président de la Commission fédérale de maturité pour demander l'allègement du programme. Il fait référence à l'ordonnance du 20 janvier 1925 et sollicite une "délimitation plus précise des

matières du programme" (Vonlanthen, Lattmann & Egger, 1978, p. 134). Ce même secrétaire de la CDIP, le 16 mars 1948, contacte le Département fédéral de l'Intérieur (DFI) pour lui rappeler que, depuis 1945, l'examen des "problèmes concernant une réforme de la maturité" est toujours en attente (idem, p. 134). Malgré tout, en 1948, une commission d'étude formule quelques propositions de réforme du gymnase et, en 1957, une autre commission suggère "l'équivalence" des trois types de maturité (ibidem, p. 134). C'est seulement près de quarante ans plus tard, en 1963, que le DFI désigne une commission pour réviser l'ordonnance fédérale de 1925. Beaucoup de temps s'est écoulé sans grands bouleversements, mais, pour certains, avec une préoccupation d'adaptations et de modifications des ordonnances et règlements élaborés en d'autres mœurs.

b) De 1968 à 1994

Après un parcours semé de commissions, de propositions et de contre-propositions, le Conseil fédéral édicte, le 22 mai 1968, la nouvelle ordonnance qui reconnaît le type C similaire aux types A et B. Ceci signifie que l'examen de latin n'est plus exigé pour accéder à la faculté de médecine. Cette volonté ouvre la première brèche dans un système rigide que la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES) et les directeurs de l'instruction publique ont, à maintes reprises, tenté de rénover en essayant de rendre l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats (ORM) plus souple. Par conséquent, depuis 1968, les événements se succèdent plus rapidement et entraînent des transformations notoires. Nous relatons, dans le Tableau 2, ci-après, les aspects essentiels des années 1968 à 1994.

Tableau 2 : Les étapes de la maturité suisse de 1968 à 1994

Années	Evénements	Décisions
1968	Suppression de l'examen de latin pour l'admission en faculté de médecine.	Equivalence maturité C et types classiques A et B.
1969	Groupe de travail formé par la CDIP : réflexion sur l'évolution et les difficultés créées par une réforme de l'enseignement secondaire.	
1970		Signature d'un "Concordat sur la coordination scolaire" qui spécifie, à l'article 2, les "obligations" telles que la durée des études et, à l'article 3, les "recommandations" telles que des " plans d'études cadres " pour les cantons (Meylan, 10.01.92).
1972	Parution du "rapport sur l'enseignement secondaire de demain (Mittelschule von morgen) – MIMO" qui préconise, en plus des cours de base, l'introduction d'options comme en RFA, des écoles de degré diplôme, une maturité socio-pédagogique ou artistique, etc. (Résonances, 1996, no 4, p. 10).	Adoption, par certains cantons, du système d'options obligatoires. Mise en place des Ecoles de Degré Diplôme entre 1976 et 1987.

Années	Evénements	Décisions
1972		Révision de l'ORM avec l'instauration de deux nouveaux types de maturité : D (langues modernes) et E (économie).
1973	Introduction de programmes concis par la Commission fédérale de maturité (CFM) . Ceux de la SSPES acquerront plus de considération.	
1976	Mission de la Commission de l'enseignement secondaire (CES) : restreindre le nombre de disciplines (11 obligatoires) – diminuer le nombre de types de maturité.	
1980	Rapport de la CES : toujours 11 disciplines de maturité, mais ébauche d'une maturité à 8 disciplines similaires au baccalauréat international, diminution du nombre de types de maturité avec "une maturité à trois types ou une maturité sans type mais avec des disciplines à option obligatoires" (Meylan, 10.01.92).	
1982	Rapport de la CDIP : adhésion insuffisante à un système à option et à une diminution des matières ou des types.	A long terme, révision totale de l'ORM qui est à transformer en une "ordonnance cadre" (Meylan, 10.01.92).
1985	La Commission Gymnase-Université (CGU) formule "10 thèses relatives à l'article 7 de l'ORM" (Résonances, 1996, no 4, p. 10).	
1986		Révision partielle de l'ORM (02.06.86), suite aux travaux de la commission instituée par la CDIP en 1983, avec, quelques nouveautés : - introduction de l'informatique - valorisation de l'histoire (discipline d'examen) - entrée de la culture tessinoise avec l'italien comme discipline de maturité - ...
1987		La CDIP décide d'élaborer des plans d'études cadres pour les écoles de maturité.
1989	Sous l'influence de la RFA et de l'Europe, discussion sur la durée des études gymnasiales.	
1990	La Commission fédérale de maturité (CFM) prépare la révision de l'ORM en faisant référence aux travaux effectués par la CDIP entre 1976 et 1980.	
1991		Adhésion de la Suisse au Traité du Conseil de l'Europe au sujet de la "reconnaissance mutuelle des diplômes" (Meylan, 10.01.92). Certains baccalauréats français et les <i>Abitur</i> allemands devraient être équivalents aux certificats de maturité suisse.
1992	Consultation du plan d'études cadre pour les écoles de maturité (PEC).	

Années	Evénements	Décisions
1994		Ratification du PEC qui définit les objectifs à atteindre et "servent de référence pour la reconnaissance des certificats cantonaux de maturité" (Résonances, 1996, no 4, p. 11).

Ce Tableau 2 nous montre que, depuis une trentaine d'années, les événements, à l'intérieur de la Suisse, au niveau du gymnase, se succèdent pratiquement sans discontinuer. Cette exaltation témoigne d'un besoin de changement. La suppression de l'examen de latin et, par conséquent, l'équivalence des trois types incitent, dès 1968, à une suite de réflexions et d'amendements. Les groupes de travail se constituent et leurs propositions amènent à des décisions dont certains effets, tels que les options, la réduction du nombre de disciplines de maturité et la suppression des types, resurgissent aujourd'hui et prennent forme dans la nouvelle maturité. Les types de maturité renferment plus d'aspects similaires que divergents, car seules deux disciplines sur onze les différencient (Tableau 6, p. 84). Le "Concordat sur la coordination scolaire" édicte diverses recommandations qui, pour la plupart, ne prendront forme que dans la nouvelle maturité (Résonances, 1996, no 4, p. 11). L'ORM fait aussi l'objet d'une série de révisions partielles. Elles font sentir la lente approche de la révision totale de 1995, qui considère dans sa réflexion "les structures de l'école, les objectifs de l'enseignement et les contenus des disciplines" (idem, p. 11), car les événements ne vont pas dans la direction souhaitée :

- augmentation du nombre de disciplines (ce qui surpasse les "normes européennes"), (ibidem, p. 11);
- maintien des types dont la multiplicité et la particularité causent une certaine rigueur dans l'organisation.

L'ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM) ne précise que très succinctement, à l'article 7, les buts des écoles de maturité. Pour cette raison, la Commission Gymnase-Université (CGU) élabore, en 1985, dix thèses afin de spécifier les objectifs et la finalité de l'enseignement au gymnase. De plus, "dans la perspective d'une réforme des conditions de reconnaissance de maturité", la Conférence des directeurs de l'instruction publique prescrit, le 28 octobre 1987, l'élaboration "des plans d'études cadres pour les écoles de maturité (PEC)", selon l'article 3 du Concordat scolaire, (cf. Tableau 2, p. 39, année 1970), qui ne seront acceptés qu'en 1994 (CDIP, dossier 43B, 1996, p. 59). Par conséquent, la maturité mérite des attentions particulières pour parvenir à une uniformisation des systèmes en vigueur. Elle accrédite les principales propositions émises lors des révisions partielles : diminution du nombre de disciplines, annulation des types de maturité. Par contre, l'uniformisation de la durée des études n'aboutit pas à un consensus. (Meylan, 10.01.92). Le concept de la nouvelle maturité conçoit non seulement l'acquisition de connaissances au travers des disciplines proposées, mais également "une responsabilité personnelle et civique" (idem, p. 59).

E. Maturité fédérale - maturité cantonale

En cette fin de siècle, la valeur de la maturité suisse est reconnue et estimée. Elle a même une considération au-delà de nos frontières mais l'école ne peut camper sur des positions bien ancrées sans se soucier du lendemain. Par conséquent, si la maturité garde ses valeurs du passé, elle ne peut ignorer le présent et doit se soucier d'un avenir en perpétuel changement.

Notre système fédéraliste encombre la répartition des compétences en matière d'éducation. En effet, dans la Constitution fédérale, l'article 3 stipule que "les cantons exercent tous les droits qui ne sont pas délégués au pouvoir fédéral" et, en éducation, la Constitution n'octroie à la Confédération que quelques tâches particulières (Le système éducatif de la Suisse, le 17 juillet 1999). Pour l'essentiel de l'organisation scolaire, les cantons décident et édictent, par exemple, leurs lois scolaires. De plus, les cantons coopèrent, mais pour des motifs historiques ou financiers, leurs législations divergent sensiblement les unes des autres et la Suisse dénombre vingt-six régimes scolaires plus ou moins différents. Néanmoins, même s'il n'existe pas de Ministère de l'éducation, certains domaines importants sont soumis à des clauses fédérales afin de respecter un maximum de cohérence. En 1973, l'idée d'inscrire dans la Constitution un article sur l'éducation a été refusée à une très faible majorité. En résumé, la Confédération jouit de différentes attributions (Le système éducatif de la Suisse, le 17 juillet 1999) :

- elle veille à l'organisation d'un enseignement primaire suffisant, obligatoire, gratuit et placé sous la responsabilité des cantons;
- elle légifère sur la formation professionnelle dans l'industrie, l'artisanat, le commerce, l'agriculture et le service de maison;
- elle réglemente l'enseignement de la gymnastique et des sports;
- elle dirige les Ecoles Polytechniques fédérales de Zürich et de Lausanne, l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (Berne, Lausanne, Lugano), ainsi que l'Ecole fédérale de sport de Macolin;
- elle réglemente l'admission aux études de médecine ainsi qu'aux Ecoles Polytechniques fédérales et **reconnait, par le biais d'une réglementation, les certificats de maturité (baccalauréat)**;
- subventionne les Universités cantonales, la recherche scientifique, les dépenses des cantons en faveur de bourses d'études et les écoles suisses de l'étranger;
- favorise, par le biais de la législation sur l'assurance-invalidité, la formation et l'intégration des enfants et adolescents handicapés.

Les écoles de maturité dispensent une formation générale. Les bases et les objectifs de l'éducation gymnasiale se fondent sur l'idéal néo-humaniste et scientifique du XIX^{ème} siècle tout en s'adaptant aux conceptions d'une société en constante évolution. Le gymnase, en Suisse, qui sélectionne ses étudiants, a de fortes exigences et détient quasiment l'exclusivité de l'accès à l'Université. Tous les cantons ont des gymnases mais, actuellement avec le canton du Tessin, dix seulement possèdent une Université. Par conséquent, les cantons non universitaires souhaitent le maintien de règles nationales assurant, aux étudiants, l'accès à l'enseignement supérieur. C'est en 1968, qu'une ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats (ORM), a concouru à une meilleure coordination et, le 1^{er} août 1995, une nouvelle réglementation solidarise encore davantage les Cantons et la Confédération.

1. La Commission fédérale de maturité

En 1860, la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES), se constitue et conçoit une réglementation de la maturité sous l'influence d'enseignants allemands immigrés qui se souviennent des efforts consentis, par la Prusse, dans le secteur scolaire. C'est en 1861, lors de sa première assemblée générale, que la SSPES traite de la "finalité et du programme de gymnase" et les conditions homogènes pour les examens sont discutées durant les deux années qui suivent (Egger, 1989, p. 2). Influencée par le Concordat relatif à la liberté d'exercer la profession médicale dans les cantons, cette même Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire, entre 1871 et 1873, reconsidère "la base légale et l'application pratique" de la maturité et souhaite parvenir à un "concordat intercantonal concernant les examens de maturité [...], disposer d'un règlement d'examens commun avec indications précises des exigences minimales dans les diverses disciplines ainsi que prévoir des experts intercantonaux assistant d'office à ces examens" (idem, p. 2). Ces conditions démontrent déjà le besoin d'une commission de maturité.

De plus, en 1855, la Confédération institue l'Ecole Polytechnique fédérale (**EPF**) qui, sous forme de règlements, définit la qualité et l'homogénéité des savoirs et savoir-faire nécessaires de leurs futurs étudiants. En 1881, les écoles préparatoires, accablées par leurs activités, sont chargées de dispenser une formation plus générale. Ainsi, la maturité attendue pour les **études médicales** voyait le jour et, en 1908, les exigences d'entrée à l'EPF s'identifient à celles des universités cantonales. Ce changement est influencé par la "Commission fédérale des examens pour médecins" et ses directives qui insistent sur les études des sciences exactes et le maintien du latin comme branche obligatoire (ibidem, p. 2). La mise en place d'une Commission fédérale de maturité (CFM), en 1891, libère "la Commission fédérale des examens médicaux du contrôle des examens de maturité" (ibidem, p. 3). Le rôle de la CFM consiste à contrôler "les écoles de maturité reconnues ou en instance de reconnaissance", examiner "les candidats qui ne sont pas en possession d'un certificat de maturité d'une école reconnue" et évaluer "les certificats de maturité étrangers" (ibidem, p. 2).

2. Le rôle et les relations de la Commission fédérale de maturité

La Commission fédérale de maturité a toujours consenti à l'étude des projets de réformes. Parmi ceux-ci, les objectifs et le contenu du gymnase et de la maturité ont provoqué, au sein de la politique scolaire un "débat national" et chaque révision de l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats (qui voit le jour en 1880 lorsque le Conseil fédéral définit, dans les articles 40, 53 et 61, les conditions imposées aux gymnases afin que leurs certificats de maturité puissent préparer les étudiants aux examens de médecine) a été l'objet d'importantes consultations (ibidem, p. 4). La réglementation de la maturité "a permis d'obtenir, sans uniformiser l'enseignement secondaire, que celui-ci atteigne, dans une certaine mesure, un niveau de qualité homogène" avec une participation des cantons à l'évolution de l'enseignement au gymnase (ibidem, p. 4).

En 1891, la Commission fédérale de maturité, instaurée par le Conseil fédéral, doit "réexaminer les maturités en étudiant tous les problèmes concernant le gymnase, y inclus l'organisation des examens de maturité à fond" afin de définir les droits des écoles et d'établir "aux examens libres une base solide" (Barth, 1919, cité dans Egger, 1989, p. 6). Cette investigation se confine à deux directions : aux droits similaires "d'accès aux études médicales et aux études universitaires en général, c'est-à-dire la voie littéraire (humaniste) et la voie réelle (sciences) de l'enseignement gymnasial" (idem, p. 6). Cette suggestion conduit Barth, lors de la quatrième révision de l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats, à constater que (ibidem, p. 7) : "Le droit de contrôle de la Commission fédérale de maturité ne se limite pas exclusivement aux examens de maturité, mais s'est élargi, même si on ne se rend pas clairement compte en quel sens..."

La Commission fédérale de maturité a exercé un contrôle et une action politique pas toujours bien définis parce qu'elle était "basée sur la réglementation d'accès à la médecine et à l'Ecole Polytechnique fédérale" et, quand elle a été créée, son rôle consistait à surveiller les écoles reconnues (Egger, 1989, p. 7). Par conséquent, elle **n'a jamais eu de "compétences exécutives ou législatives"** (idem, p. 7). Cependant, dans certaines situations, la CFM a élaboré des "projets de révision pour l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats", mais souhaités par la SSPES, la Conférence des directeurs de gymnases, les Cantons ou les Universités (ibidem, p. 7). De plus, les décisions, seuls le Conseil fédéral ou le Département fédéral de l'Intérieur les prenaient. Malgré tout, la CFM a toujours rempli "son mandat de surveillance" (ibidem, p. 8). Depuis plus d'un siècle, "l'importance et le rôle de la Commission fédérale de maturité résident", d'une part, "dans le fait de former un point de foyer pour les discussions de principe en matière politique gymnasiale", d'autre part, "dans sa mission d'évaluation des gymnases assurant par là une certaine garantie de qualité vis-à-vis des Universités" (ibidem, p. 8).

a) Les attributions des instances fédérales et cantonales

Nous pouvons lire dans la lettre du président de la Commission fédérale de maturité, Werner Sörensen, adressée le 28 avril 1987 à Jean Guinand, président de la Conférence des recteurs des Universités suisses que : "Le système de préparation à la maturité dans notre pays est d'une extrême complexité, du fait de la souveraineté cantonale en cette matière". De plus, comme le précise Meylan (12/91), dans un tableau synoptique, que nous reproduisons partiellement, infra, Tableau 3, les attributions fédérales et cantonales sont "réglementées" selon le degré d'attribution et la hiérarchie de chaque instance.

Tableau 3 : Les attributions fédérales et cantonales

	<i>Attributions fédérales</i>	<i>Attributions cantonales</i>
Dénomination		
Nomenclature	- L'expression "école de maturité" est analogue à la Suisse allemande, romande et tessinoise.	- Les locutions "gymnase, école cantonale, collège et lycée" sont les plus fréquentes.

	Attributions fédérales	Attributions cantonales
Charge	- Une participation pécuniaire uniquement pour les activités propres à la Commission fédérale de maturité (CFM).	- Les "écoles de maturité" sont payées par les cantons, hormis le canton de Berne où les communes prennent en charge les coûts.
Délai	- 12 ans d'études au moins (ORM, 01.10.86, art.101). - 6 ans de "programmes" (ORM, 01.10.86, art.102). - 4 ans d'études pour "préparer" à la maturité (ORM, 01.10.86, art.103).	- Les cantons fixent la durée des études (Concordat sur la coordination scolaire, 29.10.70) et les horaires.
"Plans d'études et tableaux horaires des leçons"	- "Les programmes de maturité" constituent une "recommandation pour les cantons". Ils répondent aux exigences des "examens reconnus par la Confédération".	- La majorité des cantons utilisent leurs plans d'études et tous travaillent avec des "tableaux horaires de leçons".
"Examens"	- "Les examens de maturité reconnus par la Confédération ne sont destinés qu'aux adultes, comme seconde formation, et non pour les écoles cantonales". - L'ORM édicte "les disciplines d'examen et les conditions de promotion aux écoles de maturité".	- Les cantons mettent en place leur méthode d'examen et constituent leur "commission d'examen". - Chaque canton organise ses examens. - "La confiance qui règne entre les cantons permet la reconnaissance mutuelle des certificats".
Ouverture aux "hautes études"	- Accès est possible à "tous les départements de l'EPF et à toutes les facultés de médecine".	- Les "certificats cantonaux de maturité" permettent d'entrer dans "certaines facultés". - "Les cantons universitaires peuvent décider eux-mêmes des conditions d'admission à leurs propres Universités". - "L'accès aux études par l'intermédiaire de l'équivalence accordée par la CFM n'a caractère obligatoire que pour les études en médecine". - De plus en plus fréquemment, les "Hautes Ecoles" sont accessibles par des "voies latérales".
"Reconnaissance des diplômes au niveau internationale"	- "Selon la Convention du Conseil de l'Europe, tous les diplômes donnant accès aux études dans le pays d'émission, sont reconnus".	- Les Universités des cantons ont la possibilité de suivre la "réglementation fédérale, mais elles n'y sont pas contraintes". - Le certificat de maturité légitimé par la Confédération et délivré par une école de maturité est "généralement reconnu sans problème à l'étranger".
"Surveillance des écoles"	- Une surveillance est exercée pour les "examens de maturité reconnus par la Confédération" ainsi qu'à l'EPF de Lausanne et Zürich.	- La CFM ne peut inspecter, mais contrôle le respect des "conditions nécessaires à la reconnaissance des diplômes, selon l'ORM". - Chaque canton nomme ses "organes de surveillance".

Ce Tableau 3 met en évidence quelques données significatives qui éclairent, parfois, certaines disparités. D'abord, les cantons utilisent la dénomination qui leur

convient et n'arrivent pas à s'accorder pour désigner ce que la Confédération appelle une "école de maturité". Ce premier contraste démontre bien la dissonance entre chaque partie. Cependant, les "écoles de maturité" sont prises en charge par les cantons et, comme dans le secteur universitaire, l'aspect pécuniaire n'est pas innocent dans l'ensemble des décisions. Ensuite, les cantons divergent également au sujet de la durée des études. En effet, l'écart entre la période la plus courte et la plus longue représente une année. La formule choisie subit l'influence des contextes politiques des différents Etats et respecte la continuité de la formation scolaire. De plus, **les cantons établissent leurs propres plans d'études** et ne conviennent pas d'une uniformité fédérale, car des plans d'études cadres, recommandés dans le Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970, sont à échafauder. Nous relevons encore que chaque canton prépare ses examens et délivre un baccalauréat cantonal qui, lorsque l'école est reconnue par la Confédération, prend l'équivalence d'une maturité fédérale. Puis, le certificat fédéral de maturité donne accès à l'Université. Néanmoins, tous les cantons universitaires peuvent modifier les exigences d'entrée dans les Hautes Ecoles en établissant, par exemple, des *numerus clausus*, c'est-à-dire une quantité restreinte de personnes choisies sur la base, en outre, d'un examen. A l'étranger, les diplômes obtenus en Suisse sont, en principe, reconnus pour des questions de confiance et de relations internationales. Enfin, la reconsidération du système dans son ensemble paraît être de bon augure afin de respecter et d'uniformiser des normes établies. D'ailleurs, si la CFM souhaite contrôler le respect des conditions nécessaires à la reconnaissance des diplômes, selon l'ORM, plus de clarté et d'accommodements deviennent inévitables. Les cantons doivent garder une grande part de leur autonomie, mais des bases de conduite générales ne peuvent que faciliter une entente nécessaire à l'intérieur d'un pays déjà trop souvent partagé par ses langues et la culture qui en découle.

3. La liberté d'actions des cantons

La Suisse est un Etat fédératif, créé en 1848, tel que l'Allemagne et les Etats-Unis. Comme nous l'avons déjà précisé au point C, p. 33, ce système politique comprend un Etat central, la Confédération qui s'intéresse aux affaires de niveau national, et des Etats fédérés, les cantons qui gardent une domination dans des secteurs comme l'école. Cet ensemble de collectivités complique une organisation qui voudrait autant unifier que libéraliser le régime éducationnel. Nous relevons, dans le paragraphe suivant, quelques aspects qui le démontrent.

Le gymnase correspond à l'une des formes scolaires les plus éloignées puisque "l'antiquité gréco-romaine" en a dévoilé quelques cicatrices (Vonlanthen, Lattmann & Egger, 1978, p. 131). A l'époque du Moyen Age, le Gymnase et l'Université avaient déjà divers liens. Vers le début des années 1800, "l'enseignement gymnasial en Suisse" se distinguait par son hétérogénéité, car les cantons vivaient leur indépendance et prenaient différentes décisions (idem, p. 131).

L'histoire de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique nous révèle que, dans le secteur de l'éducation, il existe une différence entre les règlements légaux et les "attributions de compétences" de la Confédération et des Cantons (Badertscher, 1997, p. 280). L'aspect financier en est parfois la cause, car,

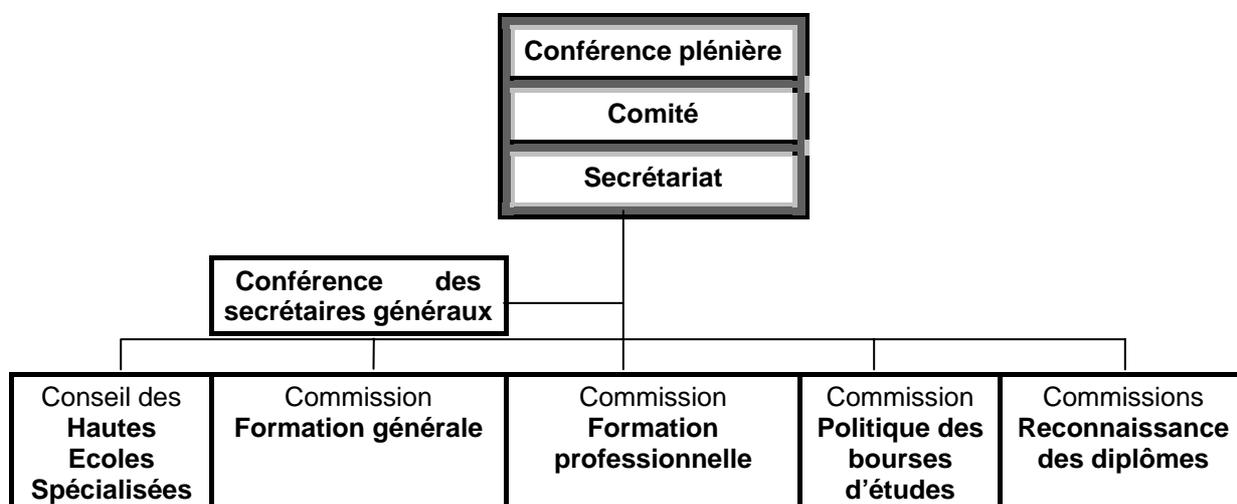
en effet, les cantons participent à 85 % aux frais de l'instruction publique, mais ils ne peuvent revendiquer un tel pourcentage décisionnel.

Malgré une probante volonté, les vingt-six cantons ne perçoivent pas la manière de procéder pour mettre en place une collaboration efficace dans le domaine de l'éducation. Effectivement, cette complexité est provoquée par le nombre d'Etats, la diversité de leur importance politique ou économique, la disparité de leurs ressources matérielles et financières, la présence de quatre contrées linguistiques puis de "sensibilité et de visions de la réalité différentes dans certains domaines" et, enfin, les antagonismes d'un canton à l'autre, occasionnés par les habitudes propres à chacun (idem, p. 280).

Cependant, cette situation ne convient pas et un changement paraît indéniable. En 1989, dans le bulletin du projet (01.04.89), on peut lire : "La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a exprimé son intention de réaliser, pour les écoles de maturité, une coordination de caractère global, sans pour autant mettre en question, l'autonomie des cantons et les spécificités cantonales ou régionales". Cette intention montre bien la nécessité de coordonner l'enseignement.

En 1995, "l'accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'étude (**accord sur les diplômes**)" est appliqué (ibidem, p. 285). Cette convention signifie, d'une part, que les cantons solutionnent une question en vigueur depuis plus d'un siècle et, d'autre part, ils procurent à la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), "des compétences directes dans la fixation de normes juridiques", ce qui signifie que la CDIP a le pouvoir "d'émettre des recommandations et des déclarations" (ibidem, p. 285). Ainsi, la CDIP promulgue, d'entente avec la Confédération, "la reconnaissance des certificats de maturité suisses" en respectant l'accord sur les diplômes (ibidem, p. 285). L'organigramme, ci-dessous, de la Figure 10 (ibidem, p. 236), remplace celui de 1972 et montre la place des différentes nouvelles commissions à l'intérieur desquelles les cantons ont pris plus d'importance. Les Commissions Reconnaissance des diplômes font bien partie intégrante de cette nouvelle structure.

Figure 10 : Organigramme (1997) de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP)



Les Cantons et la Conférence des directeurs de l'instruction publique ont également renoncé aux domaines de la formation professionnelle et laissé cette compétence à la Confédération tout en acceptant les obligations financières. En 1996, la mise en place d'une "Commission de la formation professionnelle permanente et dotée d'une large autonomie" renforce "la position des cantons représentés par la CDIP" (ibidem, p. 287). Désormais, il ne s'agit plus de sectionner le degré secondaire II, mais de le considérer "dans son entier", c'est-à-dire de mener une opération solidaire de l'enseignement général et professionnel (ibidem, p. 287).

En 1995 toujours, dans un message aux Chambres fédérales, le Conseil fédéral désire "ne plus avoir que la Conférence des directeurs de l'instruction publique comme partenaire dans le domaine de l'éducation" (ibidem, p. 287-288). Ceci permettrait à la Conférence des directeurs de l'instruction publique de déterminer une politique homogène pour les HES (Hautes Ecoles Spécialisées) et les Universités, "une politique dont tous les cantons prendraient la responsabilité indépendamment de leurs dimensions et de leur statut de cantons universitaires ou non universitaires" (ibidem, p. 288). Cependant, cette nouvelle conception provoquera une réorganisation entière d'un modèle existant dont, par exemple, pour les cantons, la concentration de "la gestion du système éducatif dans un seul département cantonal" (ibidem, p. 288). Au niveau fédéral, le Département de l'Intérieur (DFI) s'occupe des Universités, de la recherche, des bourses et du sport alors que le Département de l'Economie publique dirige la formation professionnelle et agricole.

4. Les causes, l'orientation et les buts d'une réforme

En automne **1990**, la Commission fédérale de maturité, présidée par le Professeur Iso Camartin, décide, d'entente avec le Département fédéral de l'Intérieur, de **réviser l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM)**. Cette réforme, que nous analysons en détail dans le 3^e CHAPITRE... DE L'ORM AU RRM AU PEC à partir de la p.99, correspond à une demande de plusieurs cantons, de différentes institutions scolaires, de recteurs et professeurs. Elle considère également les transformations politiques au niveau européen et les cantons qui incarnent les premiers partenaires concernés par cette réforme.

La Commission fédérale de maturité est persuadée de deux réalités (Résonances, 1996, no 4, p. 3-4) :

- La qualité actuelle de la formation gymnasiale en Suisse est bonne; elle est largement reconnue sur le plan national et international.
- L'évolution rapide et profonde de la société met cependant l'école, et en particulier le gymnase, au défi de préparer les jeunes à y vivre et à y travailler, dans une mouvance incertaine, difficilement prévisible.

L'objectif consiste, dès lors, à sauvegarder les principes reconnus de la maturité en assurant "une pertinence au-delà des quelques années à venir" (idem, p. 4). La question repose soit sur le maintien d'une "éducation traditionaliste qui conserve du passé les valeurs sûres" estimées comme le support de la culture, soit sur une

éducation contemporaine "au risque de céder à des modes passagères et superficielles" (ibidem, p. 4). La réflexion se situe entre "une inertie légendaire" et "une dynamique de changement" (ibidem, p. 4). C'est pourquoi, un raisonnement sur la maturité doit prendre en compte le vécu, le présent et le futur malgré la part cachée du lendemain.

Différents motifs essentiels ont provoqué une révision de l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM), (DFI, *Projet*, 1991, p. 2-3). Nous en relevons quatre, ci-dessous, qui nous semblent avoir influencé certaines opinions et justifié diverses prises de position.

En premier lieu, "les règlements d'admission aux Universités suisses ont fortement évolué". En effet, la maturité n'est plus le seul moyen d'accéder à l'Université et le Gymnase doit rester attrayant en assouplissant sa constitution. La flexibilité mise en place pour être reçu à l'Université ne peut s'ignorer au niveau du secondaire II. Par conséquent, "il faut en redessiner les contours et, partant, redéfinir la notion de maturité dans une perspective gymnasiale". De plus, différents cantons sont déjà en phase de "restructurations des modèles traditionnels de l'enseignement secondaire". Pour ce faire, ils s'enquière auprès de la Commission fédérale de maturité afin de connaître la conformité des réformes proposées. Donc, l'ORM "ne peut rester sourde à ces changements et être un frein à la réforme gymnasiale". Son rôle est de se responsabiliser "en fixant le cadre à l'intérieur duquel pourront naître des solutions originales".

Ensuite, même si, par rapport à la conformité des études et des diplômes universitaires, la Suisse applique les accords européens, il n'en demeure pas moins nécessaire de résoudre le problème de la parité "au niveau des exigences posées par l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité". Il ne s'agit pas de transformer le gymnase en une "filière commune" pour la plupart des jeunes, mais la société se transforme et nul ne peut l'éviter. Cependant, tout cela ne signifie pas pour autant vouloir "viser des quotas de bacheliers comparables à ceux d'autres pays". Cet objectif risquerait, probablement, de trop diminuer la crédibilité d'un système reconnu.

De plus, l'article 13 de l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité, précise que "les programmes de la maturité fédérale annexés au règlement des examens fédéraux de maturité du 17 décembre 1973 pour les différents types donnent des directives, applicables avec une certaine souplesse, sur l'ampleur de l'enseignement des disciplines mentionnées dans le certificat de maturité". Cette clause associe "les programmes d'enseignement exigés des écoles reconnues aux programmes d'examen contenus dans le règlement des examens fédéraux de maturité". Cette corrélation semble ambiguë et peut laisser penser que les gymnases ont l'obligation d'enseigner les mêmes matières prescrites pour les "bacheliers fédéraux".

Pour terminer, l'ordonnance sur la reconnaissance de certificats de maturité a été adaptée à maintes reprises mais elle manque, parfois, de précision et de cohérence. Elle inclut certaines conventions trop circonstanciées, telles que les conditions relatives à l'apprentissage des langues étrangères, qui ne devraient pas être définies dans une loi pour toute la Suisse.

Toujours dans le projet du Département fédéral de l'Intérieur (idem, p. 3), la Commission fédérale de maturité relève différents critères à transférer dans le versant positif de l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM) :

- L'enseignement secondaire est reconnu et la modification de l'ORM ne doit changer ni la "qualité de l'enseignement" ni les "niveaux de formation".
- L'enseignement secondaire prépare aux études supérieures et transmet une vaste "culture générale".
- Le certificat de maturité doit donner la possibilité d'entrée en faculté ou dans une Haute Ecole.
- La nouvelle réglementation ne peut ignorer l'aspect "plurilingue et pluriculturel de notre pays". Par conséquent, la variété des langues et de la culture est à favoriser.
- La pluralité existante des "formes" d'enseignement est à conserver. "Les formes traditionnelles qui ont donné satisfaction [...] doivent cohabiter avec des solutions plus modernes".

La Commission fédérale de maturité, en révisant l'ordonnance sur la reconnaissance de certificats de maturité cherche à atteindre six buts principaux (ibidem, p. 3-4) :

1. Créer un règlement comprenant "l'essentiel des conditions" pour une "reconnaissance fédérale des certificats de maturité".
2. Actualiser l'article 7 de l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité relatifs aux buts de l'enseignement en choisissant les rubriques à conserver et parfaire.
3. Augmenter l'autonomie des gymnases dans l'organisation de l'enseignement et la "liberté de choix des élèves".
4. Limiter la quantité de disciplines de maturité sans pour autant en restreindre le nombre "au cours de la scolarité".
5. Distinguer les "programmes d'enseignement" pour les gymnases reconnus et les "programmes d'examens valables pour les examens fédéraux".
6. Mettre en place des "expériences pilotes" pour permettre une progression constante de l'enseignement au gymnase.

Le Département fédéral de l'Intérieur et la Commission fédérale de maturité reconnaissent que les nouvelles conditions ne peuvent modifier forcément l'enseignement actuel dans les classes. Dans le concret, le poids de l'enseignant et les réformes internes seront déterminants. De la sorte, la nouvelle ORM aura eu l'honneur de favoriser les métamorphoses qui s'effectuent dans les classes.

5. La reconnaissance d'une maturité cantonale

Les certificats de fin d'études gymnasiales, qui sont établis par les cantons, correspondent à la maturité cantonale. Cependant, pour que les cantons puissent décerner ces certificats de maturité, **les écoles concernées doivent être reconnues par la Confédération**, car ces maturités donnent accès, entre autres, à l'Ecole Polytechnique fédérale (EPF) et aux examens fédéraux de médecine. D'ailleurs, l'ordonnance du 22 mai 1968 (état au 1^{er} octobre 1986) sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM) précise, à l'article 6, que "les certificats de maturité délivrés par une autorité scolaire cantonale sont reconnus s'ils ont été obtenus dans une école suisse publique ou d'intérêt public, reconnue par le canton [...]". Pour être reconnu, un gymnase est soumis à la visite d'experts fédéraux qui, après plusieurs séances d'observations de cours auprès de diverses classes, décernent, au collège examiné, le droit de délivrer des maturités. Par conséquent, les diplômes cantonaux deviennent des maturités fédérales authentifiées par la Confédération. Cette reconnaissance est stipulée dans cette même ORM du 22 mai 1968 (état au 1^{er} octobre 1986) :

Art. 2¹ "La reconnaissance des certificats de maturité délivrés par une autorité scolaire cantonale est de la compétence du Département fédéral de l'Intérieur".

Art. 2² "Les certificats de maturité délivrés par la Commission fédérale de maturité sont reconnus de plein droit".

Art. 3 "Sur proposition de la Commission fédérale de maturité; le Département fédéral de l'Intérieur reconnaît les certificats de maturité délivrés par une autorité scolaire cantonale".

Dans les cantons universitaires, les maturités reconnues par la Confédération ou par le canton lui-même permettent l'accès à l'Université et certaines maturités, comme la maturité artistique ou pédagogique, autorisent, dans les cantons concernés, une telle admission. Mais "la reconnaissance mutuelle générale des certificats de maturité" fait encore défaut (CDIP, 04.08.92). Seul le brevet d'enseignement primaire, depuis le 20.09.82, donne le droit d'accès à l'Université.

Au sujet de la procédure d'examens, nous avons déjà précisé, dans le Tableau 3, p. 44, qu'ils se planifient au niveau cantonal et "la confiance qui règne entre les cantons permet la reconnaissance mutuelle des certificats ainsi que la reconnaissance fédérale" (Le système éducatif de la Suisse, 17 juillet 1999). A la fin des études secondaires II, ces examens sont internes et chaque canton remet son papier officiel. Cependant, des examens fédéraux de maturité sont mis sur pied, sous la responsabilité de la Confédération, pour les candidats, tels que les adultes ou les étudiants des écoles privées, qui souhaitent acquérir une maturité sans passer par le cursus gymnasial habituel.

Toutefois, un système général de reconnaissance de la maturité n'existe pas. En effet, d'une part, les certificats de maturité ne sont pas "formellement reconnus comme étant équivalents" et, d'autre part, "l'accès à l'Université n'est pas uniformément garanti" (CDIP, 04.08.92). Une reconnaissance au niveau national semble nécessaire pour permettre d'établir "une réglementation claire, juridiquement et politiquement, un engagement mutuel de toutes les parties concernées, une

solution unitaire et transparente" et une légitimation des cantons puisqu'ils assument la responsabilité de l'enseignement supérieur (idem). La Confédération et les cantons, en définissant conjointement la maturité, annihilent une solution hybride qui ne satisfait que partiellement l'ensemble des partenaires. La reconnaissance de la maturité au niveau suisse doit, par conséquent, rechercher l'équivalence des maturités, c'est-à-dire les reconnaître "comme étant des certificats de fin d'études gymnasiales" et assurer, à leurs porteurs, l'entrée à l'Université (ibidem).

a) Certaines analogies entre différents diplômes

Les élèves qui n'ont pas accompli leurs études dans les collèges cantonaux, mais auprès d'une école privée, sont soumis à l'examen de maturité fédérale. En 1994, 13'691 élèves réussissent leur certificat de maturité et 1'400 Romands, provenant d'écoles privées, passent cette ultime épreuve. Par conséquent, le rapport 13'691/1'400 montre que cette variété de maturités représente environ le dix pour cent de l'ensemble des maturités remises. C'est au niveau romand, et plus particulièrement dans les cantons de Genève et de Vaud, que les écoles privées jouent un rôle dominant. En effet, en 1989, par exemple, les maturités fédérales, dans le canton de Vaud, se chiffrent à 29 % alors que le taux de maturité au niveau national est de 13.2 % (Tableau 5, p.77).

Certaines pratiques de quelques écoles privées remettent en question la procédure d'accès à l'Université. En effet, afin d'augmenter les chances de réussites de leurs étudiants, plusieurs de ces établissements préfèrent préparer leurs élèves au **baccalauréat français** plutôt qu'à la maturité fédérale. En 1993, par exemple, les Genevois ont passé trois cents diplômes pour entrer à l'Université, surtout des bacs français, et seulement cent *matus* fédérales. De plus, certains étudiants réalisent directement leur bac en France, dans les régions frontalières telles que St-Julien ou Annemasse. Depuis l'automne 1994, les Universités romandes exigent un baccalauréat français avec mention. Cette réaction révèle le crédit accordé au bac français et la corrélation entre ce dernier et la maturité réalisée à l'échelon romand.

Si la maturité fédérale reste la voie *officielle* d'admission à l'Université, le Baccalauréat International (BI) répond aussi aux contraintes de la politique éducative suisse. Du reste, les Universités compétitives sollicitent les porteurs d'un BI. "Dans le cas de la Suisse, le BI n'entre pas en concurrence avec la Maturité fédérale, mais il coexiste harmonieusement à ses côtés en offrant une grande flexibilité d'organisation du système d'études" (Baccalauréat International, 21.10.97). Le visage de la nouvelle maturité suisse ressemble fortement à celui du baccalauréat international puisque les étudiants choisissent une "option forte" et une "option moyenne" permettant "d'étudier certaines matières en profondeur et d'autres dans un champ plus large" (idem). D'autres formules adoptées dans la nouvelle maturité, comme l'interdisciplinarité et un travail de recherche, font également partie intégrante du système d'enseignement du BI. Le "mémoire" prépare aux exigences universitaires et, d'une manière générale, le baccalauréat international "offre aux élèves la possibilité de se dessiner un profil en fonction des affinités et des compétences de chacun" (ibidem). La conception globale de la nouvelle maturité ressemble fortement à celle du BI et la Commission suisse de maturité, par son président, P.-G. Fontolliet,

confirme que la nouvelle maturité s'est inspirée du baccalauréat international. En effet, l'ensemble des structures sont similaires. De plus, l'efficacité de la préparation universitaire et la diminution des contraintes de l'étudiant renforcent la validité de cette méthode. En résumé, le baccalauréat international équivaut à la maturité fédérale qui a pris exemple sur lui, car elle reconnaît la portée de sa conception.

F. Les Plans d'études cadres pour les maturités suisses

En plus de la complexité des procédures, les maturités connaissent d'autres exceptions que la société en transfert ne peut plus accréditer. En effet, pendant de nombreuses années, les gymnases ont fonctionné sans plans d'études ou avec des plans d'études "remplis de formules creuses" (Gymnasium Helveticum, 6/94, p. 290). Dès lors, nous nous demandons si des instructions, à l'échelon suisse, risquent de restreindre une qualité d'enseignement reconnue et d'amoindrir la liberté des enseignants, car les plans d'études "servaient à des fins de légitimation envers l'extérieur" et "il existait un consensus général sur les objectifs de l'enseignement" (idem, p. 289). Cependant, dans les gymnases, les disciplines de maturité consolident, petit à petit, une certaine indépendance, les matières se spécifient, l'étendue des savoirs s'amplifie et les liens entre les branches se distancient. Cet état de fait va dans le sens d'un accroissement des types ou des disciplines de maturité, "d'une hétérogénéité" et "d'une diversité grandissante des objectifs, des contenus et des méthodes" (ibidem, p. 290). Par conséquent, l'idée de programmes-cadres cherchant à soutenir et guider l'enseignant semble judicieuse. Nous abordons, ci-après, les causes, les buts, les fonctions, la constitution et la composition ainsi que les atouts du Plan d'études cadre que nous approfondissons dans le chapitre 3 B (Le plan d'études cadre pour les écoles de maturité, p. 124).

1. Les causes

A part les programmes de maturité, qui doivent être observés pour les examens de la Confédération, pendant plus de cent ans, aucune **recommandation sur les objectifs d'apprentissage** des études gymnasiales suisses n'est édictée. Pour remédier à la situation, la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) propose, en 1987, l'élaboration d'un plan d'études cadre (**PEC**), conformément à l'article 3 du Concordat scolaire (Tableau 2, p. 39), afin d'établir une base pour le renouvellement de l'enseignement gymnasial si tous les cantons sont disposés à faire l'effort de sa mise en application.

Selon Meylan et Prod'hom (1993, p. 14), "la réalisation du plan d'études cadre pour les écoles de maturité dans les cantons vise, entre autres, à abolir le "flou artistique" qui règne en ce qui concerne les objectifs de la formation gymnasiale". Des directives communes sur les objectifs d'apprentissage des études gymnasiales suisses devenaient nécessaires.

2. Les buts

L'élaboration du plan d'études cadre pour les écoles de maturité nécessite plusieurs années de compromis. Il est édicté, en 1994, par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique pour l'ensemble de la Suisse. Il propose des objectifs d'apprentissage d'aspect général et définit le rôle éducatif et intellectuel du gymnase, sous un angle de vue global. Il s'agit, pour les cantons et les écoles, de "repères à grande échelle pour analyser leur situation et engager la réflexion sur le renouvellement de leur pratique pédagogique" (CDIP, 25.02.1992).

Dans la préface du plan d'études cadre, nous pouvons relever que l'élaboration d'un plan d'études cadre pour les écoles de maturité a permis de clarifier une ordonnance vague sur laquelle se basait la Confédération. Les transformations, tant au niveau de la société que de l'école, ont provoqué des mises au point et la nécessité de clarifier les objectifs de l'enseignement gymnasial (CDIP, dossier 30B, 1994, p. 5) :

A défaut d'une réglementation précise, les gymnases se sont référés jusqu'ici à celle relative à la reconnaissance des certificats de maturité qui, depuis plus d'un siècle, leur permet de fixer leurs objectifs et de déterminer l'ensemble de leurs disciplines. Cependant, depuis le débat mené autour de "l'école secondaire supérieure de demain", le besoin de définir dans son ensemble ou, du moins, en partie les buts et les contenus de l'enseignement gymnasial s'est fait sentir de manière pressante.

3. Les fonctions

Le plan d'études cadre caractérise l'esprit de la nouvelle maturité. Ses fonctions sont diverses et elles s'adressent aussi bien aux Cantons, à la Confédération, aux Directeurs d'école, aux Enseignants, aux Hautes Ecoles et aux Universités. Ce PEC donne enfin une ligne de conduite à respecter et sert de recommandation à tous les partenaires de l'éducation supérieure. Succinctement, nous pouvons résumer, selon le manuel de mise en œuvre (Groupe gymnase de la commission pédagogique de la CDIP & SSPES & CPS, 08.93, p. 2/1), l'attribution à chacun comme suit :

- ❑ **"Pour les Cantons** : un document de référence pour une rénovation et un développement coordonné des gymnases". L'unité a fait trop souvent défaut et c'est l'occasion d'y remédier.
- ❑ **"Pour la Confédération** : un document de référence pour la reconnaissance fédérale des certificats de maturité". La diversité des systèmes commençait à laisser planer un flou académique.
- ❑ **"Pour les Directeurs d'école et les Enseignants** : une clarification des objectifs de leur institution, des indications pour le choix de priorités adéquates, un moyen d'améliorer la communication entre les spécialistes de diverses disciplines". Les acteurs de l'école devenaient de plus en plus distants et peut-être trop diffus dans leur enseignement.
- ❑ **"Pour les Hautes Ecoles et les Universités** : une indication sur les acquis des étudiants qui débutent afin de permettre aux professeurs d'adapter leur

enseignement". La continuité ne peut s'assurer qu'en respectant, de part et d'autre, des objectifs clairement définis.

4. La constitution et la composition

Comme déjà précisé, les **10 thèses**, élaborées en 1985 par la Commission Gymnase-Université (CGU), relatives à l'article 7 de l'ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité, définissent les objectifs et la finalité de l'enseignement au gymnase. Elles ont la valeur d'idées directrices pour la mise en forme du programme-cadre.

La philosophie, la pédagogie et la psychologie font partie intégrante des disciplines d'enseignement qui sont groupées en quatre domaines d'études détaillées dans le Tableau 4 ci-après. Nous reprenons, dans le 3^e CHAPITRE... DE L'ORM AU RRM AU PEC, à partir de la p. 99, les phases de la mise en place de l'Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité et des Plans d'études cadres.

Tableau 4 : Les disciplines d'enseignement de la nouvelle maturité

- 1) Les langues
 - a) Les langues premières
 - b) Les langues secondes
 - c) Les langues anciennes
- 2) Les sciences humaines
- 3) Les sciences expérimentales et les mathématiques
- 4) L'éducation artistique et physique

Les Plans d'études cadres, développés par les organisations associées à la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES), respectent un canevas identique comprenant :

- des "objectifs généraux" qui indiquent la ligne générale et montrent, d'une manière globale, les "finalités à atteindre" (idem, p. 3/2). Ils servent à respecter un cadre proposé et constituent plus l'objectif à atteindre que la matière d'enseignement;
- des "considérations et explications" qui apportent quelques compléments et "justifient les objectifs généraux"; ils soulignent la "justification de la discipline, l'explication de notions clés, les principes pédagogiques et didactiques, les circonstances particulières" (ibidem, p. 3/2);
- des "objectifs fondamentaux" subdivisés en "connaissances, savoir-faire et attitudes"; ils détaillent les savoirs, habiletés et savoir-être que les bacheliers doivent acquérir (ibidem, p. 3/2).

Un premier projet des plans d'études cadres paraît en janvier 1992. Il est mis en consultation et le groupe Gymnase (AGYM) l'améliore dans le courant de l'année

1993. Le résultat de la consultation se résume de la sorte (CDIP, dossier 30B, 1994, p. 8) :

Tous les cantons ainsi que les associations d'enseignants approuvent la mise en vigueur du Plan d'études cadre, dès qu'il aura été amendé, sous forme d'une recommandation de la CDIP. On souhaite même lui attribuer un caractère plus contraignant, lorsqu'il sera mis en concordance avec les nouvelles directives pour la reconnaissance des certificats de maturité (connues sous "révision de l'ORM"). Le 9 juin 1994, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique publie le plan d'études cadre pour les écoles de maturité.

5. Les atouts

Les plans d'études cadres possèdent une série d'avantages propices à un meilleur fonctionnement du gymnase. Leur adoption et leur application apportent quelques garanties aux acteurs d'une école en mouvement :

- Ils garantissent l'autonomie de l'enseignement et correspondent à une déontologie professionnelle.
- Ils définissent les intentions pédagogiques avec plus de clarté.
- Ils contrecarrent les plans confidentiels.
- Ils précisent les objectifs, mais laissent les cantons, les établissements et les enseignants spécifier les programmes, les instruments et les démarches pédagogiques.
- Ils déterminent les normes et les priorités pour conduire les options pédagogiques selon les plans d'études cantonaux ou les établissements.

Selon Sonderegger et Züger (Groupe gymnase de la commission pédagogique de la CDIP & SSPE & CPS, 08.93, p. 6/1), le plan d'études cadre est une "philosophie". Il permet de "concrétiser une façon de penser" qui doit prendre forme dans la "réalité de l'école" (idem, p. 6/1). Grâce au PEC, l'accord sur les objectifs est possible. Les autres disciplines doivent également être un souci constant. Le PEC touche tous les gymnases de Suisse et il ne suffit pas de rédiger un document à partir des plans d'études actuels, car le PEC "veut transmettre un nouvel esprit, une nouvelle mentalité" (ibidem, p. 6/2). L'élève connaît les objectifs, donc il comprend mieux les raisons d'un apprentissage et le "but fixé dans l'acquisition d'un savoir" (ibidem, p. 6/3). Les maîtres mettent "en question leur propre pratique" en l'évaluant par rapport aux objectifs (ibidem, p. 6/3). Le PEC devient, pour les responsables, une base de discussion. Cette nouvelle façon de concevoir l'enseignement suscite quelques controverses. Cependant, nous pouvons nous interroger sur les apprentissages qui "consistent à engranger, pour les oublier aussitôt, des données sans liens" (ibidem, p. 6/6). Les étudiants souhaitent aussi mieux comprendre leurs apprentissages et devenir plus "responsables" (ibidem, p. 6/6). Les maîtres, pour leur part, trouvent une garantie de "leur autonomie dans l'élaboration de leur enseignement" (ibidem p. 6/6).

2e CHAPITRE... UNE SOCIÉTÉ ET UN PAYSAGE ÉDUCATIF EN CHANGEMENT

Dans notre société, l'éducation est en perpétuel mouvement et les réformes scolaires se succèdent avec des degrés de réussite variables. Cependant, malgré ces mutations du système scolaire, les changements de l'école sont moins rapides que ceux de la société, car les exigences des adultes augmentent et les besoins de l'économie, de la collectivité et de la personne s'avèrent de moins en moins satisfaits. Aujourd'hui, le système de formation scolaire doit rendre l'enfant, l'adolescent et l'adulte capables de résoudre encore mieux les problèmes d'apprentissage et d'affronter les transformations sociales constantes d'une société en mutation.

Pour le thème qui nous intéresse, à savoir la nouvelle maturité, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a constaté cette **nécessité d'adaptation**. En effet, le 28 octobre **1987**, elle entreprend le développement de **plans d'études cadres** pour les écoles de maturité. Puis, le 8 octobre **1990**, la Commission fédérale de maturité prescrit la révision de l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM).

Du côté de l'enseignement proprement dit, cette introduction des plans d'études cadres, qui définissent des directions uniformes pour les gymnases, et du nouveau règlement de reconnaissance des maturités (RRM), qui remplace l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM), est une occasion de percevoir, expliciter et amplifier des besoins de renouveau pour l'enseignant. Dans l'enseignement, le changement dans les pratiques doit se réaliser, tout d'abord, dans le vécu de chaque personne. Il s'agit, par conséquent, d'effectuer un travail de remise en question et de réorganisation de soi en réalisant une analyse attentive de son savoir-faire et de son savoir-être. De plus, il arrive que les enseignants rencontrent, parfois, des difficultés à véhiculer un savoir et que les élèves essaient de satisfaire aux exigences imposées par rapport à un enseignement donné, mais sans que les apprentissages subsistent à long terme. Dès lors, un changement dans les pratiques permettrait un rapprochement des enseignants, comme des élèves, et diminuerait l'importance donnée principalement à l'évaluation en augmentant **l'objectif d'apprentissage à long terme**. De plus, dans un même établissement, la conception de l'enseignement entre collègues est différente et cela entrave le rapport avec les classes et l'enseignement aux élèves. Donc, les innovations, telles que l'interdisciplinarité, apportées par la nouvelle maturité, peuvent créer une perméabilité entre les disciplines et aussi entre les enseignants. Nous pouvons encore relever que l'augmentation des exigences pour entrer dans les filières post-obligatoires s'accroît et que la maturité reste plus que jamais une condition de base pour des formations ultérieures. Tout ceci provoque un accroissement du nombre d'élèves et l'impression de la diminution du niveau d'instruction apparaît chez les enseignants. Toutes ces raisons, et d'autres encore, sont la cause de changements qui devraient faciliter une meilleure application des éléments précités et permettre la gestion des problèmes comme la motivation des élèves ou la maîtrise des aspects didactiques et méthodologiques tels que l'évaluation formative et sommative.

Divers motifs s'ajoutent à ceux énumérés ci-dessus. Nous avons sélectionné les aspects qui nous semblent être les plus en relation avec notre démarche. Donc,

après avoir relevé l'arrivée d'un plan d'études cadre (PEC) et d'un nouveau règlement de reconnaissance des maturités (RRM) due, principalement, à l'évolution de la société et aux relations enseignant-enseigné, nous développons, ci-dessous, après une étape succincte dans **l'univers de l'adolescence**, qui occupe une place prépondérante au sein de la société contemporaine et impose une adaptation des modifications provoquées par cet âge spécifique qui inclut des "tâches psychiques" à réaliser pour avantager la "maturité de la personnalité" (Anatrella, 1995, p. 128), nous prenons en considération **quelques raisons essentielles de la réforme**, dans le but d'une meilleure compréhension des causes dues à ce changement.

L'UNIVERS DE L'ADOLESCENCE

A. Les conjonctures temporelles

L'adolescence est une catégorie sociale propre à l'occident construite au cours des temps. Cette notion remonte au milieu du XVIII^{ème} siècle, car avant l'adolescence se confondait avec l'enfance et, selon Anatrella (idem, p. 127), c'est "un mouvement socioculturel" qui a instauré "le développement progressif d'un espace psychologique entre la période de l'enfance et celle de l'âge adulte". Elle apparaît d'abord chez Buffon, qui étudie la sexualité humaine, puis ressort chez Rousseau dans le livre IV de *l'Emile* intitulé *De l'adolescence*. Au XIX^{ème} siècle, les médecins scrutent le corps de l'adolescent ainsi que son psychisme et, dès 1830, les thèses de médecine relatives aux agitations de la puberté prolifèrent. Les éducateurs, pour leur part, doivent surveiller les mœurs des garçons de la bourgeoisie qui étudient dans les internats. C'est également à cette époque qu'une littérature typique pour les jeunes s'implante. Durant le XIX^{ème} siècle, la distinction entre l'enfance et l'adolescence s'établit finement dans les milieux fortunés et différemment dans les classes populaires, car les jeunes entrent prématurément dans la vie active, c'est-à-dire dans le monde des adultes, généralement pour des motifs pécuniaires. A cette période de la vie, une distinction très nette existe entre les filles et les garçons : les unes sont éduquées par la famille, voire au mieux prises en charges quelques années par les religieuses, alors que les uns sont laissés à des précepteurs.

Progressivement, l'apprentissage à cet âge de la vie prend de l'importance et, comme le préconisait déjà Rousseau, la durée de la scolarisation s'allonge. A la fin du XIX^{ème} siècle, la scolarité obligatoire se prolonge jusqu'à 13 ans et, depuis 1959, elle se termine à 16 ans. Vers les années 60-70, la scolarité, qui est le résultat d'une détermination de réforme depuis les années 20, se démocratise; la durée de formation augmente et touche la plupart des classes de la population; les effectifs augmentent; l'enseignement secondaire s'ouvre; les adolescents façonnent progressivement leur propre culture. Par conséquent, l'adolescence représente de plus en plus une dissociation entre le monde des jeunes et celui des adultes.

Figure 11 : L'adolescence

Depuis fort longtemps, les jeunes provoquent et inquiètent leurs aînés. Gravure de Daumier, 1848.

De nombreux auteurs reconnus tels que Freud, Piaget ou plus récemment Winnicott, se sont intéressés à cet enfant en mutation fréquemment agité psychologiquement. Pour Freud, l'adolescence correspond à la naissance des désirs sexuels; pour Piaget, cette période constitue la phase essentielle de la structuration de l'intelligence; pour Winnicott, il s'agit d'une étape de la vie pendant laquelle les troubles et les compromis dénotent de nombreuses perturbations. L'adolescence s'assimile, principalement, à une épreuve, un moment d'expectative, une révolution intérieure, un développement d'une sécurité interne, une négociation avec soi-même et les autres, la quête de soi, la conquête d'une identité, la période de consolidation du moi et la

création des idéaux du moi, c'est-à-dire à ce que l'adolescent souhaite incarner, la revendication d'indépendance et de s'assumer en faisant le deuil de l'enfant, la nécessité d'exister et de s'insérer socialement, la maturité, "un stade de maturité affective et relationnelle" (ibidem, p. 139), l'engagement dans des préférences existentielles. De Landsheere (1992, p. 65) rappelle qu'Erikson, élève de Sigmund et Anna Freud, nomme l'adolescence "identité-confusion"; il souligne que pour l'adolescent l'important consiste à "découvrir quel rôle il peut et va pouvoir jouer dans la société"; cet âge est également un moment pendant lequel le doute et l'interrogation du regard des autres prévalent.

1. L'école

L'adolescence est le moment à la fois des premières orientations scolaires, auxquelles les jeunes sont précocement confrontés, des représentations qui vont guider une profession future et de la résolution à préparer un lendemain. Les choix personnels et professionnels prennent une place considérable puisqu'ils tracent le chemin d'accès dans le monde extérieur d'adultes qui apparaissait dans le discours du Préfet de Paris, du 30 juillet 1899, comme "une terre promise du complet développement intellectuel et moral". Au début du XX^{ème} siècle, l'âge adulte se situait aux alentours de 20 ans alors qu'à la fin du siècle il faut attendre en moyenne 30 ans pour arriver à l'autonomie qui caractérise la vie adulte : travail stable et indépendance financière.

Selon Anatrella (1995, p. 144), "la réussite dans la réalisation d'un projet" procure "un sentiment de continuité entre sa vie psychique et la réalité extérieure". La capacité des jeunes à réaliser des projets personnels et professionnels est attribuée dorénavant à la réussite scolaire et les élèves de bon niveau voient, derrière des métiers, des savoir-faire, des intérêts avec des études en amont, alors que les autres qualifient parfois des professions d'inaccessibles ou d'inintéressantes et leur classement inférieur les contraint à accepter rapidement des résolutions

professionnelles. De plus, le marché du travail est l'objet d'un décalage entre le niveau de qualification scolaire et les emplois offerts. Ces réflexions démontrent bien que le degré d'insertion sociale et le processus de distribution des inégalités se jouent au sein de l'école par le biais de la compétition et des performances scolaires. Certains individus en prennent conscience tardivement et mettent tout en œuvre pour combler un retard considéré comme un manque.

2. Les principales mutations

La massification fait entrer au collège des publics nouveaux pour lesquels les études prennent un sens inhabituel et l'adaptation aux études secondaires n'est pas innée, mais résulte d'une initiation à un système quelque peu méconnu. Par contre, de leur côté, ces néophytes amènent dans l'école des cultures et des attitudes ignorées et plus communes. De plus, né pendant les Trente Glorieuses (les années prospères de 1945 à 1975), la théorie du capital humain met en évidence l'importance de l'éducation dans les facteurs de la croissance et, par la suite, l'école devient la planche de salut permettant d'échapper au chômage.

Désormais, les finalités culturelles assurées par l'école ne symbolisent plus un privilège mais l'utilité des études devient régulièrement une exigence pour l'entrée dans la vie active et l'absence de diplôme risque de représenter un fort handicap social. Cependant, cette popularisation provoque une hausse des niveaux de formation, voire une multiplication des diplômes qui deviennent difficiles ou longs à obtenir. Le souci de la réussite scolaire prend progressivement la première place, car les employeurs considèrent qu'il n'existe plus d'excuse sociale à l'absence de diplôme.

Avec le temps, les finalités de l'école se sont modifiées et actuellement la formation est à considérer comme une richesse, voire même un placement. Dès lors, la diversité des élèves augmente et leurs niveaux, leurs personnalités représentent des mutations auxquelles l'école doit s'adapter et s'assurer de combler la distance culturelle entre elle-même et l'environnement de l'étudiant. Il importe donc de convaincre l'élève, d'une part, que l'acquisition d'un savoir scolaire favorise le développement de la personnalité, l'autonomie et, d'autre part, que plus il chemine dans ses études, plus il doit leur donner du sens, échafauder ses motivations et construire son projet. Par conséquent, nous pouvons affirmer que la valeur attribuée aux activités scolaires résulte d'un souci d'apprendre, c'est-à-dire de s'approprier des savoirs afin d'affronter des situations inhabituelles, d'une envie de réussir, d'une importance accordée à un dessein professionnel, d'une volonté d'émancipation et de progression vers l'autonomie, le développement et l'accomplissement des objectifs d'une vie. Cependant, il est peut-être bon de rappeler la phrase du philosophe Steiner (1861 – 1925) : "Il ne s'agit pas de recevoir de l'école une formation achevée, mais de s'y préparer à la recevoir de la vie." De plus, l'école doit veiller à ne pas être un cocon protecteur dans une microsociété, mais plutôt donner une vision aiguë de la réalité en inculquant une culture des modes de conduite, des façons d'être.

3. L'adolescent dans notre société contemporaine

L'adolescence est un âge de "référence" pour les autres périodes de la vie si bien que la société se préoccupe et se questionne au sujet de la pensée des jeunes "dans l'espoir d'une nouveauté inédite" (idem, p. 172). Cette "fixation névrotique" incite les adultes à considérer les "pensées juvéniles" comme "instrument de mesure" pour effectuer des choix et se diriger dans l'existence (ibidem, p. 173). Les comportements des adolescents, en cette fin de siècle, sont différents de ceux des années 50 ou 60, mais les "structures psychiques" sont identiques (ibidem, p. 179). Les changements sont dus, entre autres, aux modifications de "l'environnement" et au rejet des "références éducatives" (ibidem, p. 180). L'ensemble des contraintes se veut plus souple et le langage, tout comme la musique des adolescents, par exemple, le démontrent. Les jeunes se reconnaissent dans les comportements culturels qui tendent à les homogénéiser.

Actuellement, les difficultés de l'emploi, la désuétude des valeurs communes ou encore les relations parents-enfants créent un malaise et accentuent le bouleversement des adolescents, leur prétention de réussir et affaiblit leurs idéaux. Le monde dans lequel vivent les jeunes a perdu ses limites, se complique à un tel point qu'il incite au repli et à l'isolement et, trop souvent, les figures parentales sont défailtantes et le père comme la mère ne constituent pas toujours une référence imitable. S'éloigner des parents peut autant donner la possibilité de se découvrir que l'impression de se sentir abandonné. L'adolescent est à la fois désireux de nouvelles expériences et d'indépendance.

La variété de la durée de l'adolescence des apprentis et des gymnasiens explique le décalage de certaines attitudes. En effet, les premiers connaissent le monde adulte vers 16 ans, alors que les seconds vivent dans un espace protégé jusqu'à 20 ans, voire au-delà. Mais bien avant, l'école doit garder une attitude quelque peu dirigiste pour favoriser le développement des jeunes et la meilleure insertion possible dans un milieu social. Trop ménager l'enfant risque de pénaliser ce futur adulte et comme le dit Anatrella (ibidem, p. 171) : "Un des rôles de la relation éducative est de nommer les limites du réel, de proposer des objets culturels et d'offrir un système de valeurs."

La crise de l'adolescence doit aboutir sur des intentions en intégrant des changements dans ses rapports à soi-même et en faisant le deuil de l'enfant pour acquérir une véritable indépendance et s'inscrire dans la communauté adulte. Les objectifs d'un jeune s'élaborent à partir de l'héritage parental et d'autres valeurs incarnées, entre autres, par le collègue, les professeurs, les clubs sportifs, les idoles. L'adolescent a besoin de repères, de modèles à imiter, car il est fragile, vulnérable et toute expérience de la réalité extérieure peut le déstabiliser ou créer des distorsions dans ses interactions. Dès lors, il importe de concevoir des structures qui dessinent le parcours idéal amenant les jeunes du monde de l'école au marché relationnel et professionnel où les règles changent. Cependant, le rapport des adolescents à leur orientation professionnelle et à l'emploi est dépendant des possibilités d'un travail qui invoque du sens. Même si, aujourd'hui, certains jeunes s'affranchissent plus tôt, cette autonomie est relative, car leur indépendance n'est que partielle.

QUELQUES RAISONS ESSENTIELLES DE LA RÉFORME

A. Le concept de maturité

Nous vivons dans une société mouvante dans laquelle la formation ne s'achève pas à l'adolescence. En effet, la maturité sociale et culturelle est constamment remise en cause. Chaque génération se caractérise par ses potentialités, ses limites, ses obligations et l'individu prend conscience de lui, tout d'abord, au cours de sa jeunesse, période de préparation à un monde adulte où les rôles ne sont plus différés. Ce moment de l'existence permet une identification aux valeurs de la société. Cependant, le vécu de l'adolescence varie selon les individus et les sociétés. Comme nous l'avons vu, dans la période postpubertaire, l'adolescent entre dans le monde du travail ou des études, remet en cause les règles induites par l'entourage et assume petit à petit son destin, c'est-à-dire qu'il conquiert une autonomie, une maturité en adaptant son comportement personnel et social.

Le mot maturité est un terme consacré qu'il ne faut pas prendre dans un sens trop philosophique, car, vers les vingt ans, les étudiants n'ont pas encore atteint leur plein essor. Selon Gesell (cité dans le Dictionnaire de la psychologie, 1996, p. 457), "le nombre des traits de maturité croît avec l'âge; leur ensemble recouvre les quatre sphères distinguées dans le comportement pris dans sa totalité : comportement moteur, comportement d'adaptation, comportement verbal, comportement personnel et social". Par conséquent, pour répondre aux attentes successives de la société l'individu doit développer constamment ses facultés.

Si la maturité représente une étape de la vie caractérisée par le développement complet de l'individu, du point de vue scolaire, en Suisse, le mot maturité symbolise aussi un titre équivalent au baccalauréat français. Il s'emploie depuis pratiquement cent vingt ans puisque la première ordonnance fédérale de maturité date de 1880. Ce terme maturité inclut deux significations. Tout d'abord, **la maturité équivaut à un diplôme** qui achève une formation gymnasiale en attestant d'un niveau élevé de culture générale. Cette première fonction est fixée dans les plans d'études et règlements de maturité des gymnases et des cantons. Ensuite, **la maturité est un certificat de fin d'études gymnasiales** justifiant l'admission à l'Université et dans une Haute Ecole du degré tertiaire. Cette deuxième fonction figure dans les lois et règlements de chaque Université.

B. La réforme gymnasiale de la fin du XX^{ème} siècle

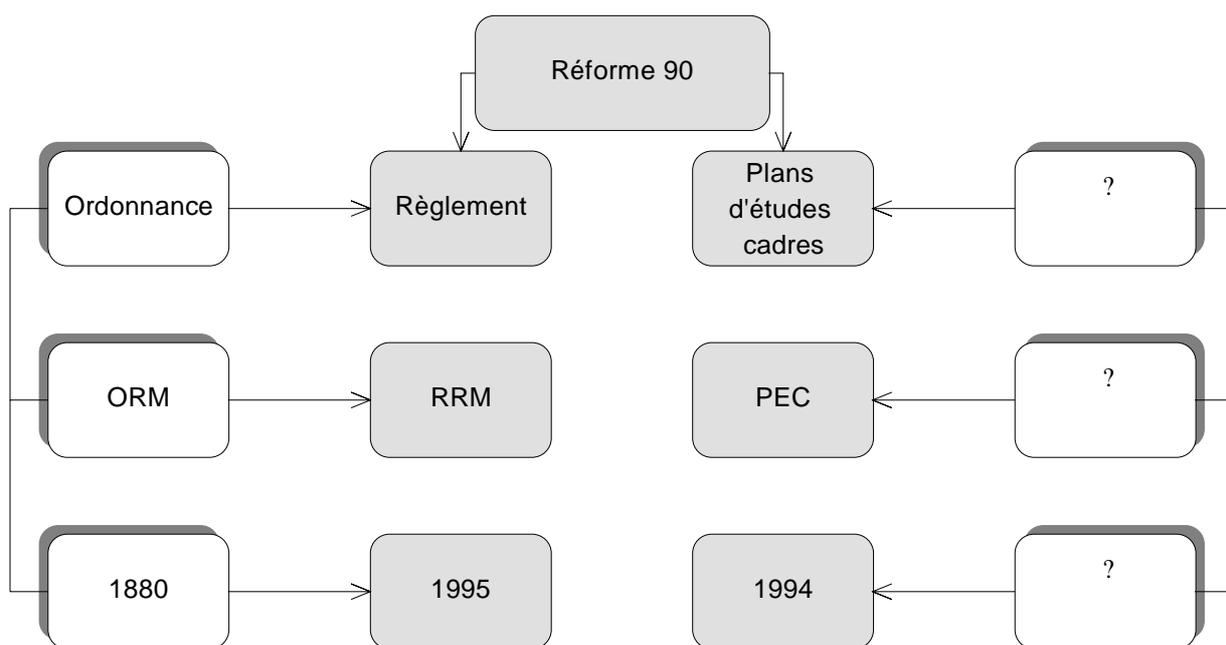
La Commission suisse de maturité (CSM, 1995, p. 2-3) spécifie **différentes raisons qui ont motivé une réforme du gymnase** et, plus particulièrement, celles qui ont déclenché la révision de l'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM). Nous avons déjà relevé, précédemment, la "modification du contexte socioculturel" que l'école ne peut ignorer et auquel elle doit même être attentive puisque non seulement elle appartient aux structures de la société, mais elle est sensée préparer les décideurs et les acteurs de demain. Plusieurs gymnases suisses souhaitaient ne pas végéter mais, au contraire, aller de l'avant et se faire

attester leurs "réformes internes" nécessaires à une adaptation progressive aux changements. "La politique d'admission", dans les Universités, évolue et les gymnases connaissent cette réalité à laquelle ils doivent faire face en proposant une meilleure adéquation entre les deux niveaux d'études que sont le secondaire II et le tertiaire. Les cantons ont également émis une volonté de partager la responsabilité de la reconnaissance des certificats de maturité réglementée, jusqu'à présent, uniquement par la Confédération. Une révision est aussi influencée par les "tendances" et les "expériences" conduites au niveau européen et international et la Suisse ne peut méconnaître les progrès réalisés à différentes échelles. Les réformes se généralisent sur le plan national, car, en plus de la maturité, d'autres systèmes de formation prennent forme avec l'arrivée d'une maturité professionnelle et de Hautes Ecoles Spécialisées (HES). Pour terminer, il importe de rappeler que l'ORM prenait de l'âge, que les modifications ajoutées sporadiquement alourdissaient un texte qui, par conséquent, demandait un rajeunissement.

1. Les raisons d'une réforme

Dans l'introduction, nous précisons que la *réforme 90* concerne, d'une part, l'Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM) qui est remplacée par le Règlement de reconnaissance des maturités (RRM) et, d'autre part, la recommandation **des Plans d'études cadres qui précisent les objectifs** d'étude non définis, jusqu'à ce jour, depuis l'existence de la maturité. Nous avons élaboré la Figure 12 afin d'illustrer que l'Ordonnance (ORM) de 1880 devient un Règlement (RRM) en 1995 et que les Plans d'études cadres (PEC), qui n'ont pas d'antécédents, prennent forme en 1994.

Figure 12 : Ordonnance – Règlement et plans d'études cadres de la maturité



Dans le but de préciser les raisons de cette réforme, nous pouvons rappeler et spécifier, tout d'abord, que, sachant que l'essentiel de la teneur de l'ORM date du XIX^{ème} siècle, il devenait urgent et impératif d'adapter cette ordonnance en apportant les modifications relatives aux changements intervenus aux cours des ans et en assouplissant un plan-cadre dont les contraintes ralentissent les initiatives cantonales. Outre cela, à l'heure de l'ouverture des frontières européennes, la Suisse, en s'imposant une politique d'unification interne, se prépare d'autant plus à l'Europe de demain, mais sans vouloir, malgré tout, imiter les structures et atteindre le pourcentage de porteurs de maturités de ses voisins. Ensuite, au niveau helvétique, le système d'accès aux études supérieures est trop disparate et nécessite, sans aucun doute, une harmonisation. Enfin, une révision totale correspond à un souhait exprimé par différents milieux qui voient là une occasion d'éviter une dissonance entre habitudes et réalités.

Les objectifs des disciplines enseignées dans les gymnases, avant l'apparition des plans d'études cadres, font défaut et "une définition commune" desdits objectifs justifie le dessein d'une réforme (CDIP, dossier 30B, 1994, p. 7). En effet, déterminer le niveau de connaissances à atteindre au terme d'un parcours d'apprentissage appartient à l'une des règles de succès de toute formation et, tout en laissant à chaque école le soin de définir le chemin d'accès, "un enseignement sur la base d'objectifs" donne une plus importante unité d'instruction (idem, p. 7). Dès lors, la construction du curriculum ne s'effectue plus à partir des contenus, dont la dominance s'amenuise, car "c'est le début d'une pensée didactique et de méthodes d'enseignement qui visent à des apprentissages autonomes, responsables et toujours dirigés vers des objectifs" (Groupe gymnase de la commission pédagogique de la CDIP & SSPE & CPS, 08.93, p. 4/2). Ce changement montre la volonté d'appliquer la conception de la pédagogie de maîtrise, c'est-à-dire que, selon Bloom (1979, p. 15), "la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés".

Tout en appliquant un ensemble de nouvelles normes, la réforme de la maturité doit veiller à quelques biais. En effet, elle s'interdit de provoquer un effet négatif sur la valeur de l'enseignement en diminuant la qualité d'un système existant et reconnu. Il ne s'agit, par conséquent, en aucune façon, de procéder à un nivellement par le bas en diminuant, par exemple, les exigences en vigueur avant cette nouvelle réforme de la maturité. De plus, ce diplôme doit toujours permettre d'accéder aux différentes Hautes Ecoles ou de s'orienter dans l'ensemble les directions d'études existantes. Enfin, cette révision vise à favoriser, encore plus, la diversité des modes d'instruction gymnasiale pratiqués avant cette dernière révision.

2. Les arguments

Tout changement amène obligatoirement des attitudes de regrets pour un certain pourcentage de personnes. Cependant, chaque sujet ancien a commencé par être nouveau et la nostalgie subsiste indéfiniment pour les uns. Certains individus semblent attachés à leurs habitudes et désirent rester fidèles à ce qu'ils connaissent afin, peut-être, de se rassurer et de se sentir sécurisés. Donc, lors d'une remise en question de structures déjà en place, les situations nouvelles provoquent, souvent,

diverses réactions et font naître des adeptes et des opposants qui, par des arguments propres à leurs convictions, essaient d'appuyer leurs certitudes. Dans les pages précédentes, nous avons déjà développé l'un ou l'autre raisonnement mais, ci-dessous, tout en reprenant certains aspects, nous en détaillons d'autres.

Parmi les points positifs, nous pouvons rappeler, tout d'abord, qu'avec l'arrivée de cette nouvelle maturité, **un seul titre** indique, désormais, l'aboutissement du secondaire II et permet l'admission dans les Hautes Ecoles dont les Ecoles fédérales. Deuxièmement, l'**uniformité cantonale** favorise l'élimination des disparités existantes entre la maturité cantonale et la maturité fédérale, "fini le bac vaudois ou genevois doublé d'un certificat de maturité négocié avec la Confédération" (Résonances, 1992, p. 9). Un troisième point touche les étudiants helvétiques qui achèvent leur formation secondaire trop tardivement et sont, par conséquent, "discriminés sur le marché européen" (idem, p. 9). Dès lors, les changements projetés contribuent à l'**euro-compatibilité** et avantagent autant les Suisses que leurs voisins pour les admissions dans les Hautes Ecoles. Un autre argument est de rappeler **la diminution du nombre de disciplines et l'intégration des options**. Cette nouvelle conception cherche à responsabiliser les élèves qui méritent plus de liberté dans leurs décisions et leurs choix. Cinquièmement, cette nouvelle maturité "concilie **une reconnaissance fédérale avec une large autonomie cantonale**" puisque chaque canton, en respectant un cadre donné, établit des plans d'études, demande l'approbation de la Commission suisse de maturité et conserve une vaste marge de manœuvre dans leur application (ibidem, p. 10). Pour terminer, il importe de rappeler que "tous les milieux" ont souhaité une réforme de la maturité (ibidem, p. 10).

Lors d'une réforme, les changements ne paraissent pas, à première vue, tous opportuns. Il existe, inéluctablement, des regrets de certaines façons de faire ou des nouveautés contrariantes, principalement avant que les habitudes ne se manifestent. Nous relevons, en premier lieu, l'ensemble des disciplines qui offre une vingtaine de choix. L'élève ne pourra sélectionner ses préférences qu'avec une présentation adéquate du contenu des branches et une information sur les conséquences de l'orientation prise pour qu'il puisse opérer en "connaissance de cause" (ibidem, p. 10). En effet, à cet âge, la maturité du jeune étudiant est, peut-être, insuffisante pour bien définir la ligne de sa maturité. En deuxième point, le nombre de gymnasiens risque d'augmenter, néanmoins chaque enseignant devra veiller à ne pas baisser le niveau de compétences afin d'éviter une régression de la qualité ou l'introduction de "filières préparatoires à l'Université" (ibidem, p. 10). Ensuite, si, avec le temps, la durée des études s'uniformise à douze ans, l'adaptation des contenus enseignés paraît indispensable pour ne pas alourdir la voie gymnasiale. Effectivement, la quantité de matière ne peut être similaire dans un temps donné différent sinon la réduction de quelques mois, voire de quelques années de cours, risque de déclencher une certaine tension. Quatrièmement, les disciplines choisies par l'étudiant ne seront pas toujours en correspondance avec ses orientations futures. Cet état de fait amènerait des situations ambiguës, car la possibilité d'obtenir une maturité ne répondant pas aux exigences de certaines écoles existe. Donc, un projet d'avenir à moyen et long terme, conçu par chaque étudiant, évitera "la perte du niveau et de l'équilibre culturel" lorsque la voie choisie sera en adéquation avec le parcours projeté (ibidem, p. 10).

3. La mise en place

Les écoles de maturité représentent un genre "d'écoles bien défini avec des objectifs spécifiques", si bien que la Commission pédagogique (CP) de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) institue, le 1^{er} décembre 1987, afin de garantir "l'efficacité et la viabilité" des différentes tâches à réaliser, un groupe de travail responsable de développer l'enseignement dans les gymnases et de collaborer avec les écoles de maturité (Meylan, 01.12.87). Par conséquent, ce "groupe Gymnase" (**AGYM** : Ausschuss Gymnasium PK / Groupe Gymnase CP) devient l'organe de travail de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (idem).

Dans sa structure, ce groupe AGYM est composé d'un président, d'un membre de la Commission pédagogique (CP), de deux délégués de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES), d'un délégué du Cycle secondaire I (CO), du directeur du Centre Suisse pour le perfectionnement des enseignants secondaires (CPS), du secrétaire de la Commission fédérale de maturité (CFM) qui représente également l'Office fédéral de l'enseignement secondaire (OFES), d'un délégué de la Conférence suisse des directeurs de gymnases (CSDG) et d'un délégué de la Conférence universitaire suisse (CUS).

Les tâches du groupe AGYM sont nombreuses. Il s'agit de mettre en place un "plan de travail et d'action", de réaliser des desseins, d'accroître la complicité entre les organismes touchés par l'enseignement gymnasial, de garantir la réciprocité dans "l'échange d'informations, d'expériences et de savoir-faire, de favoriser une "didactique spécifique" aux écoles de maturité, de concentrer les "efforts des différentes parties contractuelles engagées dans des projets", de coopérer avec les groupes intéressés par "d'autres types d'écoles de l'enseignement secondaire" et avec les groupes et les institutions des différents degrés "en vue d'une coordination autant verticale qu'horizontale" (ibidem).

Le groupe AGYM doit remplir deux fonctions importantes. D'une part, son rôle consiste à faire réaliser et à contrôler le projet de plans-cadres pour les écoles de maturité, en tenant compte des travaux préalables tels que "les idées directrices développées dans les dix thèses de la Commission Gymnase-Université de la SSPES (1985), la grille de structuration des plans d'études cadres (03.06.87) et les travaux du groupe programmes-cadres (11.11.87)" (ibidem). D'autre part, ce groupe reçoit également la mission "d'évaluer et d'étudier l'impact et les suites de la révision de l'ORM du 2 juin 1986 sur les gymnases suisses, puis de suivre tous les travaux de la Confédération en matière de révision de l'ORM en faisant valoir les intérêts des écoles de maturité des cantons" (ibidem).

C. Les réalités d'une réforme

Une réforme, provoquée par un besoin de changement, vise à une amélioration potentielle des structures établies tout en essayant de respecter les acquis et de répondre aux souhaits de l'ensemble des partis. Cependant, pour y arriver, il faut, entre autres, accepter les compromis, tenir compte de la structure dans son

ensemble, veiller aux conséquences des décisions, prévoir les effets pervers et se souvenir des enjeux.

La réforme qui nous intéresse, à savoir celle de la maturité, est, tout d'abord, une **alternative**, c'est-à-dire qu'elle oblige des choix présentant des avantages et, peut-être, des inconvénients. Ensuite, elle doit permettre d'affiner et d'améliorer la teneur d'un laissez-passer donnant accès aux études supérieures en définissant encore mieux la **direction** de l'enseignement. En troisième point, ce changement, influencé par d'intenses réflexions, profite de certaines libertés, mais répond, tout d'abord, à une multitude d'**exigences** à respecter. Enfin, les **objectifs** pris en compte pour la révision de la nouvelle maturité légitiment la nécessité de cette réforme.

1. Une alternative

Dans l'introduction, nous soulignons déjà que, malgré la reconnaissance sur le plan national et international de la qualité de la formation gymnasiale, les transformations de la société contraignent l'école en général, et le gymnase en particulier, à préparer les jeunes à faire face aux défis qui les attendent.

Néanmoins, le dilemme réside dans le choix entre une "éducation traditionaliste", qui respecte l'attachement à un enseignement reconnu dans sa forme et sa finalité, et une "formation moderne" qui s'expose à un engouement peut-être éphémère dont les probabilités de succès restent incertaines (CDIP, 1996, p. 48).

Cependant, l'école ne peut rester en marge d'une société en mouvement. Son rôle, tout en conservant les valeurs du passé, consiste à découvrir les stratégies efficaces et correspondantes aux recherches effectuées dans ce domaine afin de préparer, au mieux, une jeunesse qui attend son heure.

2. Une direction

Le titre de maturité donne accès à l'Université qui "attend de ses futurs étudiants une personnalité équilibrée, un jugement critique et indépendant, une faculté d'expression et de communication, une culture qui englobe les aspects littéraires, scientifiques, sociaux et humains dans une perspective historique et actuelle" (idem, p. 49). Par conséquent, au collège, chaque étudiant doit acquérir un savoir : une instruction élémentaire, un savoir-faire : "l'application des connaissances" et un savoir-être utile à une meilleure insertion possible dans un environnement (ibidem, p. 49).

Les gymnasiens, lors de leur cursus scolaire, acquièrent de "l'efficacité", ils deviennent performants et instruits, mais la qualité de la maturité se mesure également à d'autres critères tels que "l'acceptation de ses propres limites, la générosité et l'honnêteté intellectuelles, l'ouverture à l'autre et à l'inconnu, la faculté de dépasser les modèles et les schémas appris" (ibidem, p. 49).

Nul n'arrive présager de l'avenir mais, pourtant, les responsables de l'éducation ne peuvent éviter de se représenter les besoins de l'homme de demain puisqu'ils portent la lourde charge de "définir le profil de la maturité" en pensant, d'une part, à la préparation nécessaire aux étudiants qui entreprennent des études supérieures et, d'autre part, au "viatique" qui les aidera dans leurs activités professionnelles et privées (ibidem, p. 50). En résumé, le gymnase porte la responsabilité de transmettre les savoirs, utiles aux études supérieures, et d'enseigner les notions ignorées par l'Université "du fait de la spécificité de ses facultés" parce que considérées comme acquises (ibidem, p. 50). Ce double aspect influe autant sur le règlement que le plan d'études, car, selon l'orientation des élèves, certaines disciplines seront étudiées en détail dans un proche avenir et, pour d'autres branches, le gymnase représente la dernière possibilité de réaliser "une approche structurée" (ibidem, p. 50).

3. Des exigences

La qualité de la maturité est indiscutable et il importe de préserver une image reconnue à l'intérieur et à l'extérieur de notre pays. De plus, personne ne désire une augmentation du nombre de titres de maturité dus à une diminution des exigences. Néanmoins, la société actuelle, par ses métamorphoses, bouscule l'école et oblige une adaptation du "schéma éducatif" (ibidem, p. 51). En effet, l'accroissement des offres, au niveau de la vie active, demande un apprentissage du choix en responsabilisant l'étudiant dans ses décisions.

Les connaissances croissent sans cesse et il est impossible de les assimiler entièrement, même durant toute une vie. Dès lors, celles dispensées par la maturité doivent être "fondamentales" et les responsables de l'éducation portent la charge de définir un "fundamentum" correspondant, en délimitant le savoir (ibidem, p. 51) :

Apprendre à apprendre, chercher, trier et structurer l'information, être capable d'un jugement critique et indépendant, aiguïser sa curiosité et son imagination, exercer la pensée analogique et contextuelle, cultiver le bon sens et l'intuition autant que la rigueur intellectuelle, le raisonnement logique et l'abstraction, savoir distinguer un modèle de la réalité complexe qu'il tente d'appréhender, être capable de communiquer ses idées et d'écouter celles des autres.

Reconsidérer la maturité implique aussi accorder de l'importance au "projet de l'élève" en veillant à éviter la facilité et à ne pas abuser "d'un profil à la carte" (ibidem, p. 52). De plus, les exigences de la société telles qu'une "formation équilibrée, cohérente et efficace", restreignent la latitude des étudiants qui prennent conscience des chemins à choisir afin d'étendre leurs chances d'intégration (ibidem, p. 52).

Comme nous l'avons fréquemment répété, la maturité permet d'accéder à l'Université et à l'École Polytechnique fédérale et non seulement cette situation doit subsister, mais également "être garantie dans les faits" (ibidem, p. 52). Cependant, l'Université peut se permettre d'exiger un certain niveau de connaissances que le Collège et, par conséquent, les étudiants ne peuvent ignorer.

De manière générale, tout s'articule et, sans pour autant bousculer les habitudes, les maîtres s'efforcent d'appivoiser une conception plus ouverte de l'enseignement gymnasial. Ils accommodent quantitativement et qualitativement une formule plus adaptée à une évolution constante d'une société en mouvement que personne ne peut ignorer au risque de se sentir écarté.

4. Des objectifs

Les objectifs des études figurent à l'article 5 de la nouvelle réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux (RRM) et peuvent se résumer par des expressions telles que : "la formation permanente, le développement de la curiosité et de l'imagination, l'acquisition d'une méthode de travail, l'exercice de la communication, le rapport à l'information, les références au contexte naturel, technique, social et culturel" (ibidem, p. 53). Lesdits objectifs tiennent lieu de repères pour la rédaction des plans d'études et l'évaluation des étudiants.

Pour cette révision de la maturité, d'autres buts sont également poursuivis. Il s'agit, au préalable, de "promouvoir et respecter le projet de l'élève" en lui offrant et présentant un choix d'options (ibidem, p. 53). Ensuite, ne pas omettre de considérer "la réalité et la richesse multiculturelle" de la Suisse, car ce privilège procure non seulement un avantage pour l'apprentissage en soi, mais favorise aussi l'ouverture à l'autre (ibidem, p. 53). Un troisième objectif consiste à "décloisonner les disciplines" habituelles, mais sans ignorer les caractéristiques de chacune précisées dans le plan d'études cadre (ibidem, p. 53). Il ne faut pas non plus oublier l'instauration d'un "travail de maturité" qui vise à favoriser, par l'autonomie du travail, une approche différente et privilégiée entre l'étudiant et le sujet (ibidem, p. 53). Pour terminer, l'assouplissement du "système des types" permet d'offrir une variété plus étendue et d'échapper à un puritanisme et à "l'étanchéité d'une orientation précoce" (ibidem, p. 53).

D. La Suisse pour l'Europe

La plupart des pays européens appliquent des modèles scolaires fort divergents. Parmi eux, la Belgique propose un système d'options aboutissant à 165 types de maturité. L'Italie, quant à elle, respecte une certaine tradition avec des lycées classiques, scientifiques et techniques. La France s'est garanti de distribuer quatre-vingt pour cent de baccalauréats à partir du vingt et unième siècle. En Espagne, où l'autonomie des régions est élevée, les études durent trois ans et une année complémentaire donne accès à un examen d'entrée à l'Université.

Le Conseil de l'Europe insiste plus sur une "confiance mutuelle" que sur "l'eurocompatibilité" des différents systèmes éducatifs (Résonances, 1992, p. 11). Il précise encore que l'acquisition d'un titre doit non seulement permettre d'accéder aux Universités du pays qui l'a délivré, mais également aux Universités des autres pays. De plus, en 1992, le Traité de Maastricht indique que la Communauté Européenne (C.E.E) "vise à développer la dimension européenne dans l'éducation", particulièrement en favorisant l'étude des langues des Etats membres, ainsi que la

"mobilité" des étudiants comme celle des enseignants (idem, p. 11). Elle incite également à la "reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études", à encourager la "coopération entre les établissements d'enseignement" et à étendre "l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des Etats membres" (ibidem, p. 12).

La Suisse n'est pas membre de la CEE, mais elle est bien intégrée au sein de la Communauté européenne, car, dans le secteur de l'économie, un franc sur trois gagné en Suisse provient de ladite Communauté. De plus, la Communauté européenne absorbe 56 pour cent des exportations suisses et fournit 73 pour cent des importations suisses. Cette appartenance économique astreint notre pays à une **intégration progressive dans l'ensemble des champs de la CEE**. Dans le domaine de l'éducation, et plus particulièrement au niveau du gymnase, une adhésion à la Communauté européenne éviterait que la maturité devienne le diplôme d'un pays multilingue isolé au cœur de l'Europe. En un mot, une adaptation du processus de formation et une unité nationale risquent d'encourager une meilleure reconnaissance des maturités outre-frontière et, pour que les gymnases suisses correspondent aux conditions européennes, une redéfinition des domaines d'études apparaît comme inéluctable. En effet, un système datant de 120 ans n'a que peu de chances de convenir à un ensemble de structures parallèles adaptées à une époque pleine de bouleversements et à une société en constante évolution. Donc, à l'heure de l'Europe, la copie mérite quelques retouches, car, par exemple, la Suisse est le seul pays, sur le vieux continent, à exiger un engagement dans douze disciplines et son système de formation gymnasiale a pris une orientation trop scolaire.

Le 16 janvier 1991, la Conférence des directeurs de gymnases suisses (CDGS) adopte une série de principes afin d'élargir la définition ainsi que la portée du gymnase et du baccalauréat national. Ces représentants des lycées s'intéressent à une Europe en construction et examinent les critères d'accès : nombre de bacheliers, diminution des branches et, par le principe des options, augmentation de la mobilité entre les filières, plus de types A-B-C-D-E ou encore des mêmes branches obligatoires pour chacun. Cette attitude provoque un éclatement du lycée qui, de cette façon, peut monter dans le train de l'Europe. De plus, cette réorganisation du secondaire II retire au collège l'exclusivité des baccalauréats (au niveau cantonal) et des maturités (pour la reconnaissance fédérale), car les autres secteurs comme les Ecoles de Degré Diplôme, appelées aussi Ecole de culture générale, les Ecoles supérieures de commerce, les Ecoles de maîtres ou les Ecoles professionnelles profitent de cette situation pour redéfinir leur identité.

1. L'eupéanisation du système suisse

Les milieux éducatifs suisses sont, depuis toujours, intéressés par une collaboration internationale et les répercussions de cette complicité sur lesdits systèmes sont effectives, mais pas forcément réalisées dans les meilleurs délais, car, par exemple, les conventions du Conseil de l'Europe, créé en 1949, et celles de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, créée en 1945) sur "la mobilité dans l'enseignement supérieur" datent de 1954 et sont signées par la Suisse en 1990 (Badertscher, 1997, p. 135). Plusieurs travaux, sur le plan international, tels que "la diversification de l'enseignement secondaire II", ont

influencé les politiques éducatives de la Suisse sans pour autant menacer les caractéristiques nationales (idem, p. 135).

A partir de 1989, **la Suisse accepte que l'OCDE** (Organisation de coordination et de développement économiques) qui remplace, en 1961, l'Organisation européenne de coopération économique (OECE), créée en 1948, **examine sa "politique éducative"** (ibidem, p. 135). Cet assentiment permet d'avoir un regard extérieur et objectif sur la "réalité suisse et sa diversité" (ibidem, p. 136). Dans leur rapport, les spécialistes parlent de la "qualité générale de notre système et de sa réussite" et émettent également certaines critiques qui stimulent l'étude de "solutions nouvelles" (ibidem, p. 137).

Le 6 décembre 1992, le refus du peuple suisse d'entrer dans l'Espace économique européen (EEE) freine l'ardeur des milieux éducatifs nationaux qui, entre 1989 et 1992, avaient redoublé d'élan. Cependant, une intention de réforme subsiste, car "l'importance, pour l'éducation/formation, des enjeux liés à la libre circulation des personnes" et la nécessité "d'une grande ouverture d'esprit" restent les deux objectifs principaux à atteindre (ibidem, p. 137). Après l'échéance de 1992, la Suisse accroît sa participation dans les groupements auxquels elle appartient : Conseil de l'Europe, OCDE, UNESCO. Même si nous savons que l'origine de la réforme de notre système éducatif, dont les principaux degrés touchés par le challenge européen sont les niveaux secondaires II, professionnels et universitaires, résulte de la construction de l'Europe, à l'avenir, notre pays doit chercher à maintenir et renforcer continuellement une "coopération internationale" et, pour y arriver, veiller à une adéquation entre ses structures et celles de ses voisins (ibidem, p. 139).

2. L'accès à l'Université

Selon Roger Sauthier (cité dans CDIP, dossier 18, 1991, p. 7), président du Groupe gymnase de la CDIP, l'EEE ne signifie pas seulement "espace économique européen", mais également "espace éducatif européen". Cependant, la diversité des systèmes éducatifs en Europe impose une importante variété des approches et une pluralité de solutions.

Vers le début des années nonante, en Suisse, le 15 % des élèves d'une même catégorie d'âge s'orientent vers l'Université alors qu'en Allemagne et en France ce chiffre atteint environ 40 %. Vu la différence des voies de formation, une telle comparaison ne peut être que partielle. Néanmoins, cette première observation nous amène à conclure que le nombre d'étudiants intéressés par les Hautes Ecoles risquent plus d'augmenter que de diminuer.

Au niveau universitaire, en Suisse romande, le nombre d'étudiants féminins et masculins s'équilibre mais, en Suisse allemande, la proportion d'hommes dépasse toujours celle des femmes. Par contre, entre 1980 et 1996, le taux de maturités, chez les femmes augmente plus que chez les hommes puisque pour les unes il est de 9.4 points alors que pour les autres il progresse de 4.8 points. Ces observations nous laissent supposer, à court terme, un **afflux féminin à l'entrée des Hautes Ecoles**. Nous pensons, comme l'explique Pierre Ducrey (idem, p. 17), recteur de l'Université de Lausanne, que le rôle de la Suisse consiste à former encore plus d'universitaires,

car la richesse de notre pays se trouve dans la formation et cette voie contribue à la mise en place d'un potentiel. De plus, la contribution des femmes et leur ascension à des fonctions supérieures semblent être une nécessité pour augmenter le réservoir des richesses intellectuelles de la Suisse.

Jusqu'à l'entrée en vigueur de la nouvelle maturité, les Universités suisses, dont l'indépendance est cantonale pour la majorité d'entre elles et fédérale pour les Ecoles Polytechniques fédérales, ne reconnaissent pas tous les titres délivrés par le secondaire supérieur. Nous pouvons citer, par exemple, la maturité artistique décernée par les gymnases genevois qui permettait d'entrer uniquement dans une Université du canton de Genève et rendait pratiquement impossible le transfert d'un étudiant en cours d'études. De plus certains diplômes universitaires n'ont pas toujours été reconnus par l'ensemble des cantons : un licencié fribourgeois n'était pas autorisé à enseigner dans le canton de Vaud. Par conséquent, avant de parler d'une intégration européenne, il importait de **coordonner les conditions d'accès aux Hautes Ecoles et d'uniformiser la reconnaissance des titres**. C'est chose faite, car si la maturité demeure la principale voie d'accès à l'Université, les porteurs d'autres titres (ingénieurs ETS - diplômés des Ecoles Normales (1982), des Ecoles Supérieures de cadres - porteurs de maturité artistique) ont dorénavant un droit d'entrée. La collaboration entre les Universités suisses, européennes et mondiales paraît inévitable, mais surtout indispensable pour améliorer l'enseignement, la recherche et favoriser une synergie, témoin des objectifs de cette fin de siècle. (ibidem, p. 18-20).

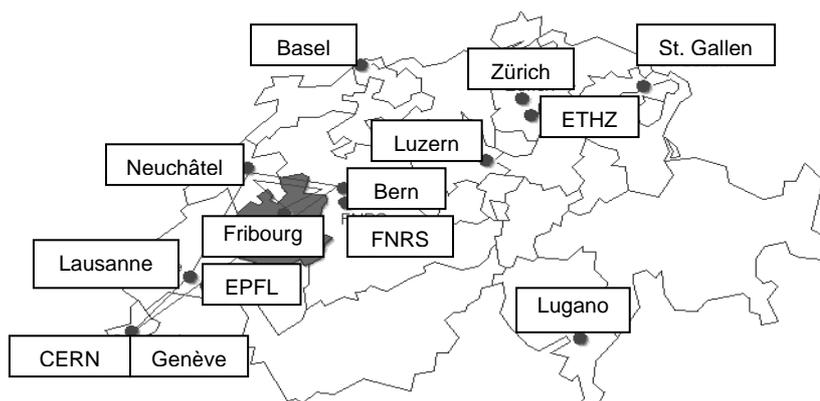
En Suisse, pendant de nombreuses années, seuls les porteurs d'une maturité admise sur le plan fédéral avaient accès à l'Université. Actuellement, certains titres analogues attribués par diverses institutions (Ecoles techniques, Ecoles de commerce et d'administration) sont acceptés et ouvrent la porte aux étudiants qui ont accompli leurs études supérieures dans d'autres pays ou aux Suisses porteurs de qualifications diverses. Cependant, l'adéquation des "critères d'équivalence" reste subtile et les Universités profitent de leur autonomie pour estimer diversement certains titres (Guinand cité dans CDIP, dossier 18, 1991, p. 29). Mais d'aucunes, comme les Universités romandes, tentent de concilier leur tendance en s'accordant sur les équivalences à reconnaître. De plus, la conférence des recteurs des Universités suisses et les secrétaires généraux des Universités et des Hautes Ecoles de Suisse ont préparé des recommandations à l'intention de l'ensemble des Universités. Vu la ratification par la Confédération des conventions du Conseil de l'Europe, la réflexion propre aux équivalences est toujours d'actualité et, pour les étudiants étrangers, elle "repose sur le critère d'admission dans le pays où le titre a été acquis" (idem, p. 30). Néanmoins, ce principe de confiance est plus difficilement applicable pour les étudiants suisses que pour les étudiants étrangers, malgré les conseils de la Conférence universitaire romande. Toutefois, certains cantons, comme Genève et Fribourg, tiennent davantage compte des "expériences, qualifications et recommandations" pour accorder l'entrée à un étudiant que des titres (ibidem, p. 30).

A la fin du XX^{ème} siècle, l'augmentation du nombre d'étudiants dans le monde universitaire et les Hautes Ecoles contraint les instances concernées à se déterminer sur la proportion d'élèves qui "doit accéder aux études supérieures" en définissant une **politique d'ouverture** (ibidem, p. 31). La Commission fédérale de maturité, pour sa part, (CFM) en s'attardant sur les "exigences de la maturité" et la Commission des immatriculations de la Conférence des recteurs des Universités suisses, en

assouplissant "les critères d'équivalences", démontrent leur intention de modifier l'accès à l'Université (ibidem, p. 31). A ces changements s'associe également ce qu'il convient d'appeler "la procédure d'admission sur dossier" offrant un accès sans avoir respecté la filière habituelle afin de poursuivre une formation continue (ibidem, p. 31).

Le 2 mars 1998, le Conseil fédéral approuve la **création de Hautes Ecoles Spécialisées (HES)** appelées aussi l'Université des métiers. Cette nouvelle formation tertiaire axée sur la pratique et la recherche appliquée devient, dès 2003, le troisième pilier de l'enseignement universitaire et la maturité professionnelle permet d'y accéder. Les HES correspondent à une association des formations professionnelles regroupant les Ecoles d'ingénieurs, les Ecoles de cadres pour l'économie et l'administration, l'Ecole supérieure d'information documentaire, les Ecoles d'arts appliqués et l'Ecole hôtelière. Elles sont confondues avec les Universités cantonales et les Ecoles Polytechniques fédérales si bien que, dès lors, le milieu universitaire comprend les Universités dites traditionnelles qui sont au nombre de dix. La Figure 13 (Das Netzwerk der Universitäten in der Schweiz, 21 septembre 2000) permet de situer principalement les Universités et les Ecoles Polytechniques ainsi que d'autres institutions.

Figure 13 : Le réseau des Universités en Suisse



Universités : Bâle – Berne – Fribourg – Genève – Lausanne – Neuchâtel – Saint-Gall – Zürich – Haute Ecole de Lucerne et Université de la Suisse italienne.

Ecoles Polytechniques fédérales : Lausanne et Zürich.

HES formées de sept sous-réseaux dont un pour la Suisse occidentale (SO) avec les cantons de Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais, Vaud et un pour les écoles du canton de Berne (BE).

Une politique d'ouverture implique une augmentation du pourcentage des étudiants accédant aux études supérieures, ce qui n'est pas sans conséquences. Tout d'abord, la multiplication d'étudiants engendre des répercussions financières qui ne peuvent se résoudre que par l'introduction d'un "numerus clausus", car le nombre de places disponibles dans les Universités n'est que peu extensible (ibidem, p. 31). Ensuite, cette augmentation peut laisser supposer également un pourcentage plus élevé d'échecs avec une répercussion sur la "motivation" des étudiants et le danger de chercher à diminuer les échecs en atténuant les "exigences" (ibidem, p. 32).

Cependant, ces changements nous amènent à rappeler que la Suisse ne doit pas baisser son niveau de formation, dont la qualité est enviée, entre autres, par des pays tels que l'Allemagne, la France ou l'Angleterre, car, sur un plan économique, les connaissances acquises et reconnues constituent une des plus importantes richesses de la Suisse qui, pour preuve, voit trop fréquemment ses diplômés s'exporter. Par conséquent, pour conserver la notoriété des diplômes obtenus dans les différentes écoles helvétiques et être concurrentiel, il importe de maintenir la qualité des études et se soucier de préserver cet avantage en évitant tout

nivellement provoqué par une incorporation dans une pédagogie européenne souhaitant une reconnaissance internationale des diplômes.

a) Des influences

En 1991, la Communauté européenne accepte un changement de principe concernant la légitimation des "diplômes d'enseignement supérieur" (Cavadini cité dans *Gymnasium Helveticum*, 6/90, p. 331). Cela signifie que les ressortissants de ladite Communauté peuvent pratiquer leur profession dans les Etats membres grâce à la "libre circulation des personnes" (idem, p. 331). Par conséquent, un enseignement supérieur ou universitaire est reconnu à condition qu'il soit l'aboutissement d'au moins trois ans de formation si l'activité choisie requiert autant d'années ou plus. Ce système est basé sur la "confiance" des pays concernés et la "comparabilité" des degrés d'instruction (ibidem, p. 331). Quelques compléments, tels que stages ou examens, permettent de combler les inégalités éventuelles. Le but premier des Etats affiliés consiste à améliorer les méthodes éducatives et, pour ce faire, la Convention européenne a modifié certains de ces objectifs : "égalité des chances d'accès à l'éducation et à la formation, lutte contre l'échec scolaire et sous-qualification" (ibidem, p. 332).

Pour de multiples raisons, **notre pays ne peut s'isoler de cette Europe en mutation**. Tout d'abord, nos écoles dispensent une formation de qualité notoire, mais cette considération risque de décroître si nous faisons cavalier seul. Ensuite, le corps professoral universitaire est complété par des allogènes, car la Suisse manque d'enseignants de ce niveau et de chercheurs qui, malgré l'attraction des traitements, sont en droit de prétendre à la reconnaissance de leurs travaux et des diplômes remis. De plus, les Universités sont interdépendantes et si la Suisse bénéficie des recherches des autres pays, en ouvrant ses portes, elle respecte une déontologie tangible. Finalement, nous devons soutenir la "libre circulation des étudiants", pour déjà répondre aux exigences du programme Erasmus (3 % de mobilité à l'Université vers le début des années nonante) qui favorise le séjour des étudiants à l'étranger dans une Université partenaire (ibidem, p. 332). En l'an 2000, quelque 150 étudiants fribourgeois participent au programme Erasmus dans lequel la Suisse est un partenaire toléré.

Le 5 mai 1949, au Saint James' Palace, à Londres, le traité portant sur le Statut du Conseil de l'Europe est signé par dix pays. Actuellement 41 pays, dont la Suisse qui a fait son entrée le 6 mai 1963, en sont membres. Le Conseil de l'Europe a établi six conventions relatives au domaine de l'éducation (Conseil de l'Europe, 21 juillet 2000) :

1. convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires (1953)
2. convention européenne sur l'équivalence des périodes d'études universitaires (1956)
3. convention européenne de reconnaissance académique des qualifications universitaires (1959)
4. accord européen du maintien des bourses aux étudiants poursuivant leurs études à l'étranger (1969)

5. convention européenne sur l'équivalence générale des périodes d'études universitaires (1990)
6. convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne (1997).

Ces traités ont invité les responsables de notre pays à se soucier d'une "**harmonisation intérieure**" plus accrue du secteur universitaire, car chaque canton régit la "formation" des maîtres et un "protectionnisme" concernant la "nomination" des enseignants a toujours subsisté (Cavadini cité dans *Gymnasium Helveticum*, 6/90, p. 333). En effet, les filières pédagogiques, pour l'enseignement primaire comme secondaire, divergent, selon les cantons, tant dans leur durée que dans leur cursus. Par conséquent, avant de songer à une ouverture européenne, la Suisse doit commencer par rompre ses frontières internes en cherchant une unité cantonale déjà dans la "reconnaissance des titres" et "les équivalences universitaires" (idem, p. 333). En conclusion, la Suisse ne peut pas rester éloignée des changements d'une Europe à la recherche de son identité et ignorer les transformations d'une société en mouvement.

3. Le rôle du gymnase

L'objectif des études gymnasiales consiste, d'une part, à donner aux étudiants la **possibilité d'accéder à d'autres études supérieures**, dont les études universitaires, ou de **choisir divers cursus de formations** permettant la pratique d'un métier et, d'autre part, de les préparer à rejoindre le monde adulte. Pour favoriser l'intégration des jeunes dans la vie tant sociale que professionnelle, c'est-à-dire dans la vie active, le gymnase doit, tout en gardant son identité culturelle, remplir différents rôles qui, selon Crottaz (cité dans *Gymnasium Helveticum*, 2/92 p. 80), se résument en trois activités essentielles : "Acquérir une culture générale, apprendre à étudier et appréhender les problèmes de la société." Nous pensons, en effet, que **l'enseignement gymnasial doit : apporter une "culture générale" aux étudiants**, qui la spécifieront eux-mêmes par la suite, **dégager et mettre en place des méthodes d'apprentissage**, dont les procédures serviront de références à chacun et faciliteront l'élaboration d'activités diverses, **relever les difficultés de la société et les responsabilités des différents acteurs** afin que chaque étudiant puisse analyser, définir ses préférences et trouver sa place dans un contexte social et économique. Pour ce faire, toujours selon Crottaz (idem, p. 80), il importe de favoriser la "qualité de l'enseignement", d'activer les potentialités de la personne tout en éveillant ses "intérêts" et de se soucier de la "pluridisciplinarité". Borel (cité dans CDIP, dossier 18, 1991, p. 41), de son côté, pense que l'élève, au terme de ses études, doit pouvoir discerner sa "spécialisation" et, pour y arriver, il faut lui donner un "choix parmi la multiplicité des savoirs". Une telle définition du rôle du gymnase correspond à l'idée de branches fondamentales et d'options telles que la nouvelle maturité le propose. En effet, en amplifiant le nombre de domaines d'apprentissage et en invitant l'étudiant à s'orienter progressivement, le passage obligé de la généralisation à la spécification prendra plus l'aspect d'une mutation graduelle et adaptée. De plus, l'étudiant pourra rapidement s'épanouir et s'investir dans son univers. Une telle conception de la maturité ne peut que mieux intégrer notre

éducation nationale dans un environnement européen, voire international, et augmenter le taux d'étudiants suisses qui, selon l'OCDE, est le plus bas d'Europe.

a) Le monde du gymnase

De nos jours, le gymnase est à la mode et tant les jeunes que leurs familles ou les patrons souhaitent une formation secondaire qui favorise l'insertion sociale. "Le passage par le lycée devient de plus en plus un rite initiatique" et **les jeunes y accèdent pour favoriser les ouvertures professionnelles**, par "angoisse du chômage" ou "goût pour les études" (Guiraud & Longhi, 1992, p. 19). En France, depuis 1992, "plus de la moitié d'une génération obtient le baccalauréat" (Ballion, 1993, p. 10), mais cette réalité risque d'entraîner une dévalorisation du diplôme surtout si la décision, de 1985, du ministère de l'éducation nationale, d'amener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat est appliquée. Il importe à notre pays de ne pas rester en marge d'une politique éducative et si l'un des objectifs premiers semble être la démocratisation des études, le gymnase est en droit d'attendre certaines qualités de la part de ses étudiants telles que des "capacités intellectuelles et cognitives qui dépassent la moyenne", selon Taillard (cité dans *Gymnasium Helveticum*, 5/96 p. 271). De plus, le secondaire II ne doit pas être considéré comme une période d'expectative évitant de se risquer dans des choix professionnels ou de se lancer dans la vie active. L'application de ces principes diminue la tendance à augmenter le nombre de gymnasiens et à banaliser la crédibilité des études de ce niveau. Par conséquent, l'adaptation aux prescriptions européennes ne signifie pas l'acceptation de l'ensemble des concepts, mais une réflexion sur les normes existantes et une attention aux changements. Comme le précise encore Taillard (idem, p. 272), une "démocratisation des études mal comprises" ouvre la porte à des jeunes qui n'ont ni les compétences, ni la stimulation voulues. Le rôle du gymnase ne doit pas être, comme le souhaitent certains pays, de *produire* un pourcentage défini de bacheliers, mais de remettre un diplôme aux jeunes qui acceptent et sont capables de répondre aux exigences des études secondaires. Par conséquent, afin d'éviter des situations complexes et de favoriser les études secondaires et supérieures, **le gymnase est contraint d'amener son public à réaliser des choix**. Les options proposées dans la nouvelle maturité, ainsi que le travail de maturité, répondent et favorisent "une ouverture d'esprit et une curiosité intellectuelle" comme le souligne Taillard (ibidem, p. 272).

b) Les taux de maturités au niveau national et cantonal

Le Tableau 5 de la page suivante (*Taux de maturité de 1980 à 1998*, 27 septembre 2000), montre que le taux de maturité masculin, de 1980 à 1998, évolue de 12.1 % à 16.5 % avec 4 baisses en 1982, 1988, 1990, 1998 et un point culminant en 1997 qui atteint 17.2 %. L'augmentation, en 19 ans, est de 36 %. La plus forte hausse se situe entre 1990 et 1991, car les pourcentages passent de 13.5 % à 14.9 %, soit un écart de 1.4 point.

Le taux de maturité féminin, de 1980 à 1998, est passé de 9.2 % à 18.7 % avec 2 baisses en 1985, 1998 et un point culminant en 1997 qui a atteint 18.8 %.

L'augmentation, en 19 ans, est de 103 %. Cette différence prouve l'arrivée massive des femmes. La plus forte hausse se situe entre 1993 et 1994, car les pourcentages passent de 15.8 % à 17.5 %, soit un écart de 1.7 point.

Le taux de maturité masculin et féminin confondus, de 1980 à 1998, passe de 10.6 % à 17.5 % avec une baisse en 1998 et un point culminant en 1997 qui atteint 17.9 %. L'augmentation, en 19 ans, est de 65 %. La plus forte hausse se situe entre 1993 et 1994, car les pourcentages passent de 15.7 % à 17.0 %, soit un écart de 1.3 point.

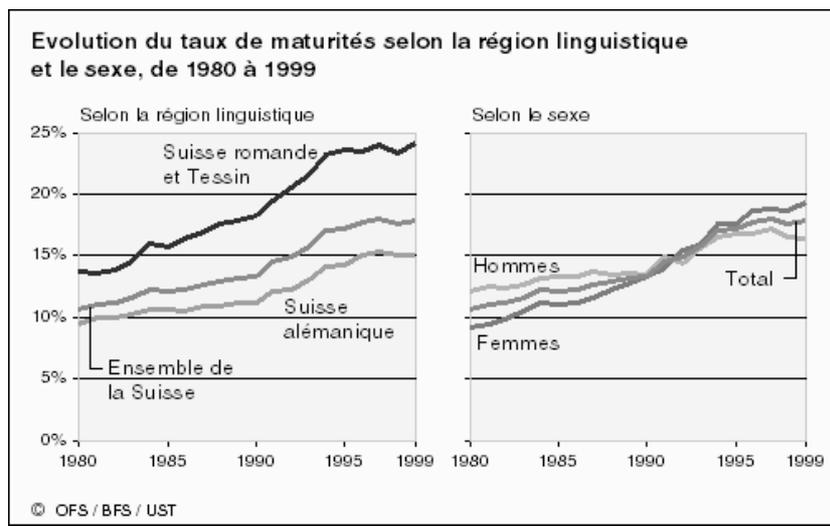
L'augmentation générale du taux de maturité est principalement due à la **forte croissance de la gent féminine** dont le taux est supérieur à celui des hommes depuis 1993 avec un écart de 0.2 point. De 1994 à 1998, cet écart progresse régulièrement et marque, en 1998, 2.2 de différence entre les hommes et les femmes. Les taux féminins présentent plusieurs divergences selon les cantons puisqu'à Genève plus d'une femme sur trois décroche une maturité (35 %), alors que dans le canton d'Appenzell Rhodes Intérieures 7 % des femmes acquiert une maturité, soit environ une femme sur quatorze.

En 1998, 7'894 femmes et 7'311 hommes obtiennent leur certificat de maturité, soit 17.5 % pour l'ensemble de la Suisse.

Tableau 5 : Taux de maturité de 1980 à 1998

	Hommes	Femmes	Total
1980	12.1%	9.2%	10.6%
1981	12.5%	9.4%	11.0%
1982	12.4%	9.8%	11.1%
1983	12.6%	10.5%	11.6%
1984	13.2%	11.2%	12.2%
1985	13.3%	11.0%	12.2%
1986	13.3%	11.1%	12.3%
1987	13.7%	11.6%	12.7%
1988	13.5%	12.3%	12.9%
1989	13.6%	12.7%	13.2%
1990	13.5%	13.3%	13.4%
1991	14.9%	14.0%	14.5%
1992	15.0%	14.7%	14.9%
1993	15.6%	15.8%	15.7%
1994	16.5%	17.5%	17.0%
1995	16.8%	17.6%	17.2%
1996	16.8%	18.6%	17.7%
1997	17.2%	18.8%	17.9%
1998	16.5%	18.7%	17.5%

Figure 14 : Evolution du taux de maturités selon la région linguistique et le sexe, de 1980 à 1999



Selon l'Office fédéral de la statistique (21 septembre 2000), la proportion du taux de maturité, entre 1980 et 1999, varie d'un canton à l'autre.

Les taux de la Suisse romande et du Tessin sont supérieurs à ceux de la Suisse alémanique : Genève et le Tessin (30 % en 1997) ne sont pas très loin du double du taux national. Par contre, à Nidwald ce taux ne dépasse guère la moitié du taux national (10.2 %, en 1997) et, de manière générale, la Suisse centrale présente les plus faibles taux de maturité avec environ 12 %; seuls les cantons de Bâle (BS et BL), Zürich et Schaffhouse se classent au-dessus de la moyenne suisse.

Figure 15 : Taux de maturités selon le canton, en 1999



Dans ce chapitre, nous avons retenu les maturités de la CFM (Commission fédérale de maturité), les maturités cantonales (types A-B-C-D-E) reconnues et non reconnues (maturités : commerciale cantonale, pédagogique, artistique – baccalauréat latin-mathématiques – littéraire général) par la Confédération. Le baccalauréat international et le diplôme commercial n'ont pas été pris en compte.

Nous constatons que même les cantons suisses où le nombre de maturités est le plus élevé, tels que Genève avec 35.1 %, n'arrivent pas à un pourcentage aussi accentué que ceux de certains pays. Les conditions de réussite restent exigeantes et même si les effectifs des étudiants sont en constante augmentation, principalement du côté féminin, les taux de maturité de 1994 à 1999, subsistent dans la fourchette des 17 %.

Les différentes observations faites dans ce chapitre nous donnent un aperçu des taux de l'ancienne maturité avec les types respectifs. Le moment venu, il serait intéressant de rapprocher ces résultats et les taux obtenus avec l'application de la nouvelle maturité. Après quelques années de pratique de la nouvelle maturité, d'autres comparaisons, telles que les choix professionnels ou l'orientation universitaire des étudiants, par exemple, mériteront une attention toute particulière, car les résultats apporteront des informations sur les changements d'un système et l'évolution des taux de maturité.

E. Le contexte institutionnel

La Conférence des recteurs des Universités suisses (05.02.92) estiment, lors de la séance du 5 février 1992, "les mesures de réformes comme très importantes", car ils sont persuadés que les "améliorations" causées au "système d'enseignement" occasionnent des transformations dans l'ensemble des écoles et qu'une "réforme" du gymnase ne solutionnerait pas à elle seule les "problèmes fondamentaux" que "constituent les chances de promotion, la mobilité, la transparence et la compatibilité européenne du système scolaire". Lors de ce même colloque, les recteurs ont élaboré 10 thèses qui soutiennent et établissent l'utilité d'une réforme (idem) :

1. Le rôle premier du gymnase est de "préparer aux études universitaires". Par conséquent, "une bonne culture générale et les capacités à mener à des différents types d'études supérieures" représentent deux des objectifs fondamentaux des études gymnasiales.
2. Les étudiants du gymnase doivent posséder une "maturité scolaire générale". L'ensemble des "types de maturité" concrétise ces exigences et tient compte des nécessités des Universités et Hautes Ecoles comme, par exemple, "une capacité de jugement personnelle" ou encore "une méthode personnelle de travail".
3. Tous les types de maturité doivent ouvrir la porte de "tous les domaines d'études" sans exiger de formations "complémentaires importantes".
4. Dans les branches "d'intégration", le gymnase cherche à développer le "point de vue interdisciplinaire".
5. Le gymnase doit diminuer le "nombre de types de maturités" en se restreignant à "trois au maximum". En 1992, types A et B : 31 %, C : 24 %, D : 14%, E : 20 % et les autres : 11 %.
6. L'organisation des études gymnasiales doit permettre l'examen de maturité à 18 ans.
7. Le gymnase dispense une "formation générale", tout en requérant certains "efforts" de la part des élèves, et maintient un "système scolaire différencié".
8. "La réforme du gymnase" devrait avoir pour conséquence une "réforme de la formation professionnelle".

Les exigences à prendre en compte montrent clairement l'emprise de l'Université sur le Gymnase. Différentes affirmations, comme celles énoncées aux points 4, 5 et 6, annoncent la tendance, c'est-à-dire **l'orientation vers l'interdisciplinarité, la restriction des types** ou encore **la diminution du nombre d'années d'études**.

La Conférence suisse des directeurs cantonaux, dans son projet du 1^{er} juillet 1992 (CDIP, p. 7), propose de conserver les acquis reconnus tels qu'une "formation intellectuelle étendue et de haut niveau". Elle **rejoint certaines positions émises par la Conférence des recteurs des Universités suisses** quand elle émet l'idée que le Gymnase forme ses élèves pour les "études universitaires" et les "Hautes Ecoles", qu'il transmette une "culture générale" (thèses 1 et 2), (idem, p. 7). La CDIP va plus loin en soulignant l'ouverture au bilinguisme, en encourageant la "pluralité des formes d'enseignement gymnasial" et en innovant (ibidem, p. 7).

1. Les Ecoles du secondaire II

Les Ecoles du secondaire II sont formées de deux réseaux. D'une part, les Gymnases, les Ecoles de Degré Diplôme, les Ecoles préparant à l'enseignement et, d'autre part, les Ecoles professionnelles, réglementées par la loi fédérale du 19 avril 1978, pour lesquelles les cantons ne possèdent que peu d'indépendance. L'introduction d'une **maturité professionnelle (1992)** offre une ouverture et une entrée aux Ecoles supérieures et plus précisément aux Hautes Ecoles Spécialisées (HES) à tous les apprentis et étudiants d'une Ecole de commerce motivés et remplissant les conditions requises.

2. Le Gymnase

Les certificats obtenus dans les écoles **de maturité donnent accès aux Ecoles Polytechniques et à l'ensemble des facultés universitaires**. Les Gymnases sont régis par l'ordonnance du Conseil fédéral et le Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM du 16 janvier / 15 février 1995). L'enseignement doit s'adapter aux plans d'études cadres entérinés par la CDIP en 1993. Cependant les "structures et la durée de la formation gymnasiale" change beaucoup selon les cantons (CDIP, dossier 43B, 1996, p. 33). En effet, dans certains Etats, le gymnase est rattaché au secondaire I et la durée des études varie, après la scolarité obligatoire, entre 3, 3 ½ ou 4 ans.

La structure des différents systèmes éducatifs de l'OCDE (Organisation de coordination et de développement économiques) change, dans le secteur des gymnase, selon la durée des études, l'âge d'entrée et les disciplines enseignées. Les conceptions des deux pays membres (la France et l'Allemagne) déjà pris en compte à la p. 27, nous montrent les ressemblances et les différences existantes avec la Suisse.

En Allemagne, le *Gymnasium* s'étend de la 5^{ème} à la 13^{ème} année scolaire. L'accès au degré supérieur nécessite une habilitation. Un ensemble de matières est obligatoire, par contre un vaste choix existe dans des disciplines telles que les langues, la littérature, les arts, les sciences sociales, les mathématiques, les sciences et la technologie. En France, depuis 1993, le bac a subi une réforme et, tant dans la voie générale que technologique, l'enseignement comprend un tronc commun et des branches à option.

Tout comme l'Allemagne, pour accéder au collège, nous imposons soit une voie pré-gymnasiale, soit un examen d'entrée. La nouvelle maturité suisse en proposant des branches fondamentales et, à partir de la deuxième, puis de la troisième année, des options adhère aux procédés de ses pays voisins retenus dans notre comparaison.

a) Les 10 thèses

Précédemment, nous avons déjà relevé à plusieurs reprises l'importance des 10 thèses élaborées en 1985 par la Commission Gymnase-Université (CGU). Ces thèses relatives à l'article 7 de l'ORM (ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité), tout en attestant des tendances reconnues, suscitent un certain dynamisme et influencent la conception des plans d'études cadres dont la notion n'était que peu répandue vers le milieu des années quatre-vingts. Elles ont la "valeur d'idées directrices" pour l'ensemble du corps professoral et favorisent des "réalisations pratiques" imminentes (Gymnasium Helveticum, 1/85, p. 69-74) :

- Thèse 1* Elle insiste sur deux objectifs de la maturité et des études de ce niveau : "formation et **culture générale**". Par conséquent, c'est à l'école de définir le contenu de ses apprentissages et de le préciser clairement à ses élèves.
- Thèse 2* Les étudiants doivent avoir les compétences de choisir et d'accomplir des études universitaires leur permettant de se responsabiliser tant du point de vue professionnel que social. Pour ce faire, l'école a le rôle de réaliser les "conditions" indispensables pour développer les "qualités et aptitudes humaines" de chacun.
- Thèse 3* Toutes les disciplines du gymnase ont pour objectif de transmettre de "solides connaissances". L'école, en plus, doit inciter les élèves à "**approfondir**" leur savoir afin de préparer au mieux les études ultérieures.
- Thèse 4* Elle souligne la conception de situations propices à l'application de "**l'interdisciplinarité**".
- Thèse 5* L'approche "esthétique des choses" est à concevoir dans l'ensemble des disciplines.
- Thèse 6* Cette thèse met en avant le domaine linguistique avec toute l'importance apportée à "l'expression orale et écrite". Les collèges ont pour mission de développer la communication et de travailler la "compréhension de la diversité linguistique" en rappelant l'importance de la connaissance de différentes langues.
- Thèse 7* "Une pédagogie visant à développer la responsabilité, la solidarité et le sens de la collaboration". Cette thèse signifie que **la participation des élèves** se veut effective dans plusieurs domaines tels que la "vie interne" de l'école, le "déroulement des leçons", "l'animation de la vie scolaire" ou, **dans la mesure du possible, dans "le choix des matières"**.
- Thèse 8* L'enseignement doit faire prendre conscience à l'élève de ses "responsabilités civiques et humaines" et toutes les branches sont impliquées dans le processus de formation.

Thèse 9 Les décisions se prennent en tenant compte des évolutions que la société impose. Notre ère est faite de "contradictions" que les étudiants doivent savoir gérer.

Thèse 10 Toutes les "institutions ou autorités" ont la responsabilité de favoriser le "dialogue".

Certaines de ces thèses ont inspiré le nouveau RRM (règlement de reconnaissance des maturités). Sans trop entrer dans les détails pour l'instant, nous pouvons déjà relever que la thèse 1 rapporte l'importance des branches fondamentales et que la thèse 3 laisse sous-entendre l'idée d'options. Le RRM, qui souligne les avantages de l'interdisciplinarité, va également dans la ligne de la thèse 4. En ce qui nous concerne, la thèse 7 nous paraît applicable et sa mise en pratique possible à partir du moment où les programmes n'imposent pas que des matières obligatoires. Nous en reparlerons dans les chapitres suivants, mais nous soulignons que, selon la thèse 10, les autorités ont accepté le dialogue lors de la mise en place de la pédagogie et de la psychologie comme option complémentaire.

b) La suppression des types

Nous avons déjà précisé, au Tableau 2 de la p. 39, que, suite à son assemblée plénière du 11.03.1976, la **CES** (Commission de l'enseignement secondaire) **propose une diminution des types de maturité** (CDIP, 23.09.87). En 1980, suite au rapport du groupe d'experts mis en place par la CES, la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) publie trois propositions (Meylan, 17.01.92, annexe) :

Modèle A : 3 types de maturité
type 1 (langues + lettres)
type 2 (mathématiques + sciences expérimentales)
type 3 (sciences économiques et sociales)

Modèle B : maturité sans type avec disciplines de base et à option

Modèle C : idem avec 8 disciplines obligatoires (à l'image du baccalauréat international).

Les directeurs des Gymnases rejettent tout changement. Par conséquent, un sondage relatif au rapport et aux propositions est effectué à partir de cette même année et, en 1982, les résultats publiés sont les suivants (idem) :

Modèle A : la maturité à 3 types est refusée

Modèle B : la maturité sans type récolte beaucoup d'approbation, mais maintes réserves et protections sont exigées

Modèle C : la maturité sans type, avec 8 disciplines obligatoires est refusée.

Malgré la révision de l'ORM en 1986, le nombre de types n'est nullement réduit. **Il faudra attendre 1991 pour que la CDIP propose une maturité sans type proche du modèle B soumis en 1980** : 4 disciplines de base, 5 disciplines à option et 1 discipline ouverte.

Selon Meylan (17.01.92, p. 2-4), la maturité sans type avec disciplines de base et option présente divers avantages. Nous reprenons, ci-dessous, ceux qui nous semblent les plus significatifs et correspondants à une ligne d'ouverture. Les points 1 à 4 concernent des aspects plutôt politiques, le numéro 5 a trait au domaine financier et les sujets 6 à 9 relatent des concepts propres à la pédagogie :

1. Le huitante pour cent des "programmes" en vigueur sont similaires pour l'ensemble des "types" et ne présente une spécificité propre à chaque type que dans une proportion de vingt pour cent.
2. Une "adaptation" et une "innovation" permettent une plus grande "flexibilité" de "modifications" et "d'introduction" de "nouveaux objectifs", c'est-à-dire qu'une coordination avec d'autres pays devient plus facilement envisageable.
3. La "suppression des barrières internes" offre la possibilité de mieux équilibrer la distribution des filles et des garçons. Elle évite une orientation en majorité vers le type C pour les uns et vers le type D pour les unes.
4. "Les disciplines de base et à option" donnent aux cantons, qui désirent conserver certaines habitudes, le choix de garder des "anciens types en limitant l'offre des disciplines à option". De la sorte chaque canton peut maintenir certaines traditions.
5. Les frais sont restreints puisqu'ils se résument à des coûts de mise en place et de "perfectionnement" du corps professoral. De plus, les "disciplines de base" ne sont pas concernées et les choix relatifs aux options dépendent ordinairement du personnel en place. Différents cantons tels que Genève, Glaris, Zoug et Zürich qui pratiquent la conception des options n'ont pas rencontré de "problèmes de personnel".
6. Une maturité sans type est favorable aux étudiants, car elle les "décharge tout en approfondissant les matières enseignées".
7. Une maturité sans type impose une implication accrue dans le "choix des disciplines".
8. Les écoles s'identifient par leurs "objectifs de formation et d'éducation" et non par des réflexions associées aux types de maturité.
9. L'accès aux études universitaires, dans l'une ou l'autre faculté, n'a pas de relations avec un type particulier de maturité.

Il faut reconnaître que certains de ces changements d'orientation démontrent que le but du collège n'est plus seulement de permettre l'accès des étudiants à l'Université mais, comme l'a souligné la CFM (Commission fédérale de maturité), à plusieurs reprises, la maturité doit également prendre en compte le nombre grandissant d'élèves intéressés par le Gymnase dont le but est d'acquérir de multiples connaissances générales. La suppression des types (A, B, C, D, E) modifie des conceptions de longues dates et ouvre de nouveaux centres d'intérêts même si elle fait craindre, à certains enseignants, la difficulté d'accès à toutes les facultés.

c) Les disciplines

La maturité avec types (A-B-C-D-E) existe jusqu'au début du XXI^{ème} siècle. En effet, l'Ordonnance du Conseil fédéral/le Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de maturité précise :

Art. 25 Dispositions transitoires

a. au niveau fédéral

Les reconnaissances selon l'ordonnance du 22 mai 1968 demeurent valables pendant 8 ans à partir de l'entrée en vigueur de la nouvelle ordonnance.

b. au niveau intercantonal

Le canton doit faire preuve, dans les huit années qui suivent l'entrée en vigueur, que ses certificats de maturité, ou ceux qu'il reconnaît lui-même, sont conformes à ce règlement.

Cette ordonnance / ce règlement est entré en vigueur le 1^{er} août 1995. Par conséquent, le certificat de maturité (baccalauréat) se fonde, au maximum jusqu'en 2003, sur l'ORM et comprend les résultats obtenus dans 11 disciplines (3 de base et celles spécifiques au type, selon le Tableau 6, ci-dessous). Le nombre moyen d'heures (60') d'enseignement attribuées aux disciplines obligatoires, durant les 4 années précédant l'examen de maturité, varie entre 3000 et 4000 selon le type et surtout le canton. Cette disparité cantonale se retrouve également dans les moyens d'enseignement, car il n'existe aucune instance d'élaboration et, pour des raisons linguistiques, le choix est influencé par l'étranger.

d) Les disciplines enseignées conformément à l'ORM

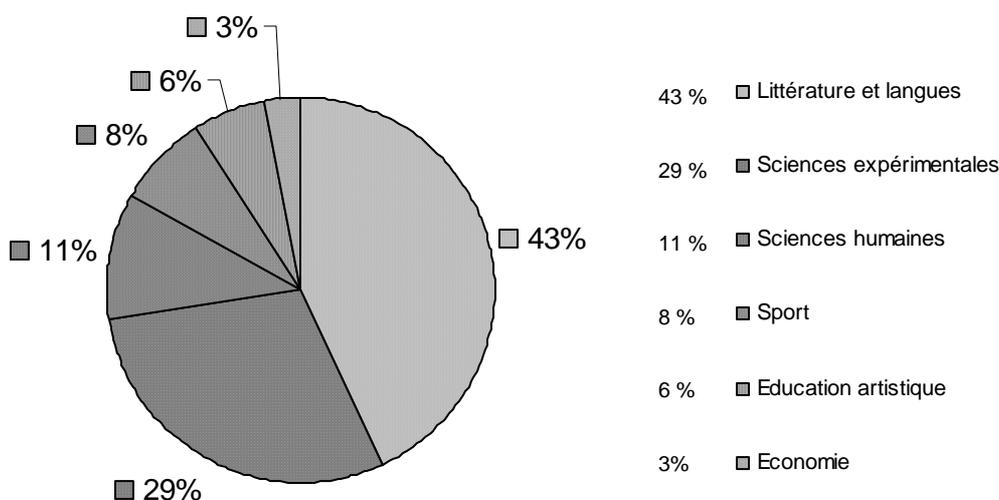
Dans un tableau synoptique, Meylan (12/91, p. 1-3) rappelle les disciplines enseignées, selon l'ORM, dans les écoles de maturité. Nous reprenons cette présentation, légèrement simplifiée, qui comprend des disciplines obligatoires selon l'ORM (11 disciplines), une discipline obligatoire respectant la loi fédérale sur la gymnastique et le sport, des disciplines obligatoires prescrites par les cantons et finalement des disciplines à options. Cet aperçu de *l'ancienne maturité* montre bien l'importance attribuée par la Confédération, les particularités déjà propres à certains Cantons et le rôle des types.

Tableau 6 : Les disciplines selon l'ORM

<i>A. Disciplines obligatoires</i>	<i>Particularités</i>	<i>Dénominations</i>
Disciplines de base		1. Langue maternelle 2. Deuxième langue nationale 3. Mathématiques

<i>A. Disciplines obligatoires</i>	<i>Particularités</i>	<i>Dénominations</i>
Disciplines obligatoires (tronc commun)		4. Histoire 5. Géographie 6. Physique 7. Chimie 8. Biologie 9. Musique/dessin
Disciplines dépendant des types	Type A Type B Type C Type D Type E	10. Grec 11. Latin 10. Latin 11. Anglais 10. Mathématiques appliquées 11. Anglais 10. Anglais/italien 11. Anglais/italien/espagnol/russe 10. Sciences économiques 11. Anglais
B. Disciplines obligatoires (loi fédérale sur la gymnastique et le sport)		12. Sport
C. Disciplines prescrites par les cantons	Suisse centrale et Romandie Certains cantons catholiques Certains types de maturité cantonaux comme Argovie et Zürich	Philosophie Religion (Sciences religieuses) Pédagogie/psychologie
(en dehors de l'ORM)	Arts visuels	Types de maturité cantonaux pour BL et GE, par exemple
D. Disciplines à option	Proposition selon les collèges	Sciences expérimentales et sociales Education artistique

Figure 16 : Pourcentage des leçons enseignées / 1986



La Figure 16 nous montre le pourcentage total des leçons enseignées en 1986 selon les groupes de disciplines (Meylan, 12/91, p. 1-3). Nous constatons que les 3 disciplines de base approchent les 44 % alors que les sciences humaines ne représentent que le 10.6 %. A ce stade, nous pouvons déjà relever que **la nouvelle répartition des disciplines, inscrites dans le RRM du 16 janvier / 15 février 1995, n'est pas si différente**, mais impose une fourchette qui offre, aux cantons, une marge de manœuvre. En effet, la proportion du domaine des langues se situe entre 30 et 40 % (1986 : 43.15 %), celle du domaine des mathématiques et des sciences expérimentales entre 20 et 30 % (1986 : 29.4 %), celle du domaine des sciences humaines (y compris l'économie) entre 10 et 20 % (1986 : 10.6 % + 3.1 %) et celle du domaine des arts entre 5 et 10 % (1986 : 6.15 %). Dans le chapitre 3 (Les pourcentages des domaines, à la p. 107), nous développons à nouveau les proportions respectives aux différents domaines d'études.

En date du 25 septembre 2000, le sport, pour sa part, subit quelques modifications apportées par le Conseil fédéral, d'entente avec les Cantons, qui approuve une révision partielle de l'ordonnance sur l'encouragement de la gymnastique et des sports entrant en vigueur le 1^{er} novembre 2000. Les trois heures hebdomadaires, au secondaire II, deviennent une moyenne calculable sur trois ans et les camps ou journées de sport peuvent compter pour moitié. Néanmoins, un minimum de deux leçons par semaine reste obligatoire. Les contraintes budgétaires, tout comme l'introduction de nouvelles matières, telles que l'informatique, avait déjà incité certains cantons à supprimer l'une des trois heures obligatoires d'éducation physique.

e) L'interdisciplinarité

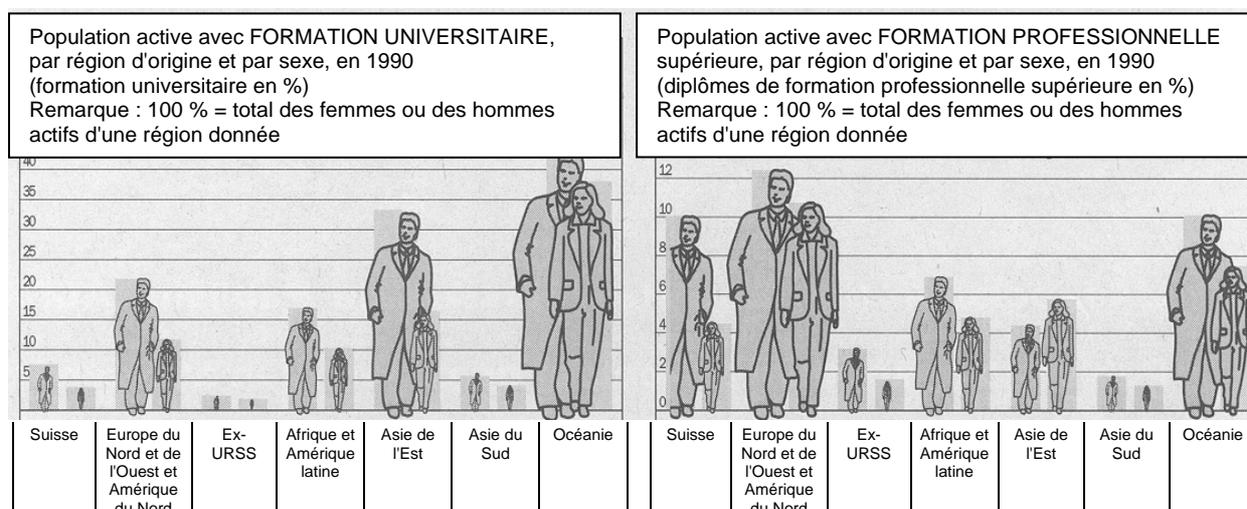
Y. Gros, dans le bulletin du projet de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (02.09.1989), introduit le mot "transdisciplinarité" et le définit en disant que cette expression englobe les "approches, contacts, correspondances" entre les disciplines. Il soulève également que la rédaction des plans d'études cadres (PEC) ne doit pas être une simple "juxtaposition" de contenus propres à chaque discipline, mais transmettre une idée d'ensemble et définir un "esprit au projet" (idem). En décrivant la transdisciplinarité comme une méthodologie commune pour l'ensemble des disciplines, nous observons que le PEC va dans ce sens en proposant, par exemple, des lectures transdisciplinaires permettant la contribution de chaque discipline à l'extension des aptitudes générales. Cette façon de formuler des lignes directrices n'est pas coutumière et favorise le rapprochement des branches.

La diminution du nombre de types et de la quantité de matières devient, depuis les années quatre-vingts, un souci constant dont la résolution reste complexe. Selon le groupe "programme de maturité" (Plans d'études cadres, 13 juillet 1990, p. 7), **une conception interdisciplinaire apporte une solution "au problème de la surabondance des matières"**. De plus, l'interdisciplinarité exprime quelques tendances principales comme le décloisonnement des "mentalités" ou l'atténuation du monopole "des disciplines universitaires par le biais de nouveaux programmes de référence" (idem, p. 7).

Le projet du Département fédéral de l'Intérieur (décembre 1991, p. 3) consacre, à l'article 9, un paragraphe se rapportant au "travail interdisciplinaire d'une certaine importance". Par interdisciplinaire, on entend un **projet né de la collaboration de plusieurs disciplines dans le but d'un objectif commun**.

3. Les IUP / les HES

Figure 17 : Formation universitaire et professionnelle



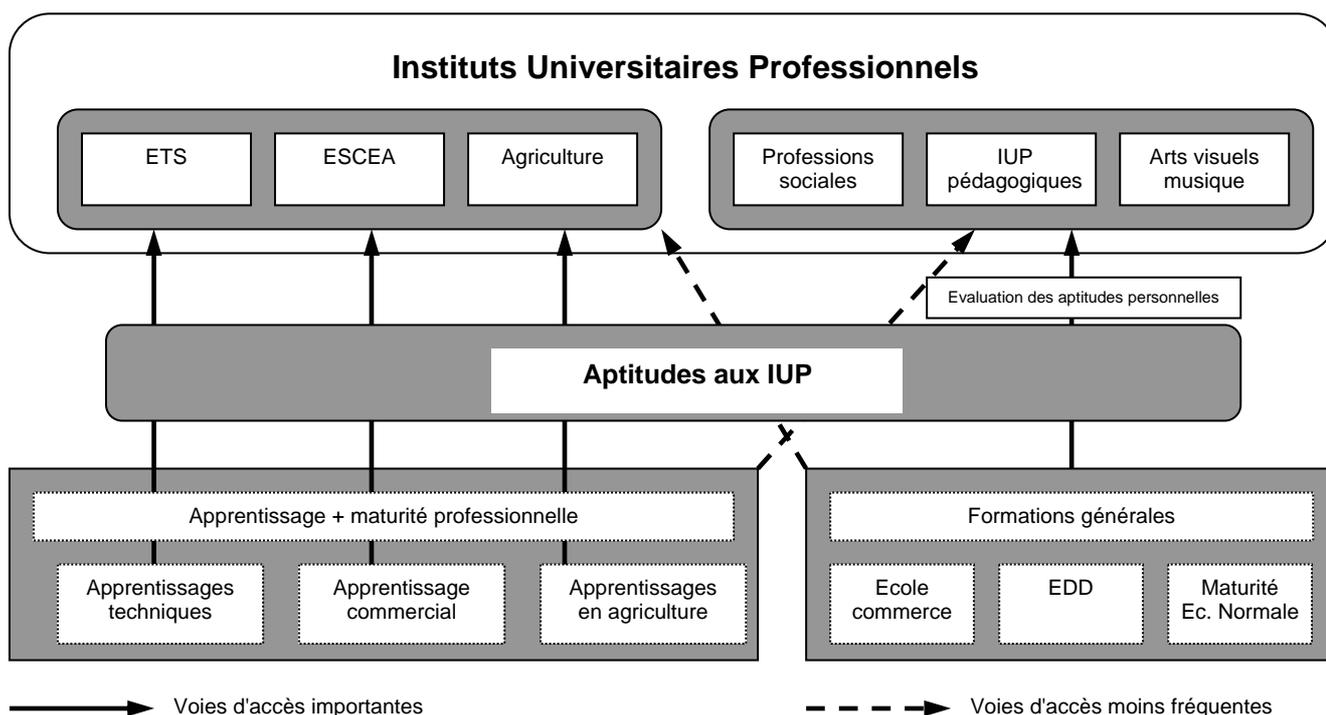
La Figure 17 (Office fédéral de la statistique citée dans *Le Temps*, 16.12.1996) montre que le pourcentage de diplômés universitaires suisses, en 1990, est très faible. Du

côté de la formation professionnelle supérieure, les diplômés suisses comparés aux étrangers, toujours résidants et actifs dans notre pays, se défendent honorablement. Seul le nombre d'étudiants originaires de l'Europe du Nord et de l'Ouest et de l'Amérique du Nord est supérieur. Par contre, l'ascension des femmes se réalise plus lentement.

Dans le courant des années nonante, les formations de bon niveau ne suffisent plus à relever le défi économique. Les formations tertiaires, c'est-à-dire les Universités, les Ecoles Polytechniques, les Ecoles techniques supérieures, les Ecoles de cadres pour l'économie et l'administration, les Instituts d'étude sociale, de pédagogie et l'Ecole des arts appliqués, ne touchent qu'une partie insuffisante de la population. Seuls 9 % des suisses accède à l'Université et la Turquie comme le Mexique se place juste après notre pays. De plus, même si le niveau moyen de formation de notre population est élevé, la Suisse manque de spécialistes et Jacques Weiss, directeur de l'Institut romand de recherches et de documentations pédagogiques, déclarait que le manque de personnes formées à un haut niveau provoque une pénurie dans certains secteurs.

Depuis 1988, la CDIP se préoccupe de l'essor des filières supérieures non universitaires et, le 30 mars 1992, elle élabore plusieurs thèses relatives au développement d'Instituts Universitaires Professionnels (IUP) et d'une maturité professionnelle afin de réagir à la "**demande croissante en personnel qualifié**" et "d'assurer la reconnaissance des diplômes". Pour ce faire, elle propose de promouvoir en IUP les formations professionnelles supérieures (techniques ou sociales, architecture, économie, administration, agriculture, métiers de la santé, etc.), les Institutions de formation des enseignants (Ecoles pédagogiques) et les Ecoles supérieures d'art visuel, de musique relatives dans la Figure 18 (CDIP, 30 mars 1992).

Figure 18 : Instituts universitaires professionnels et aptitudes aux IUP



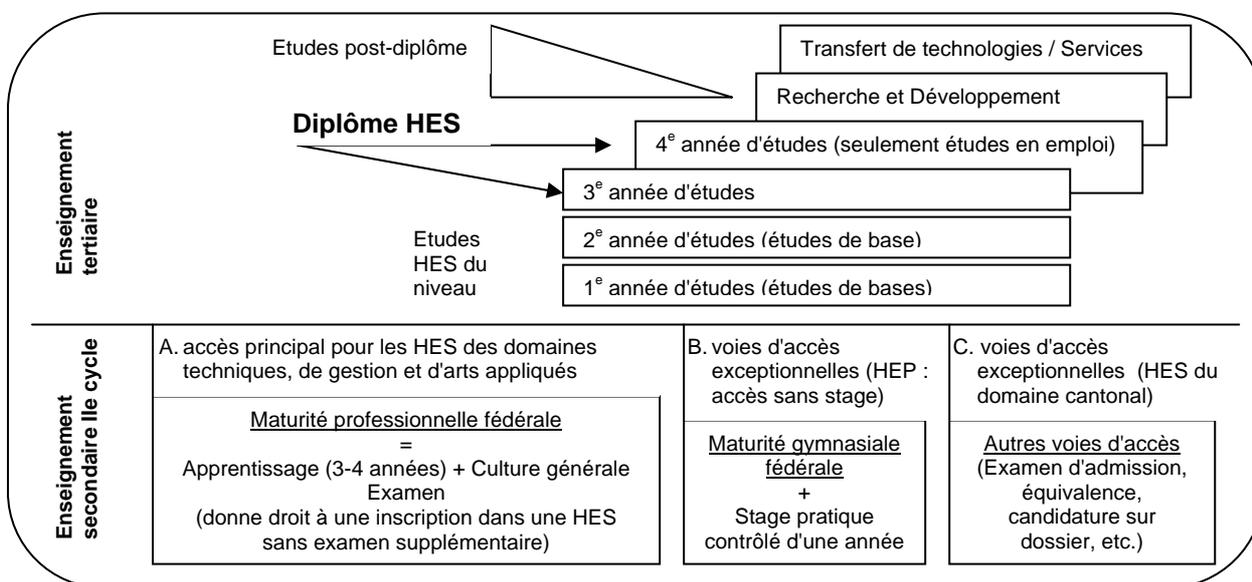
Le degré du secondaire II recouvre l'enseignement général, attribué au gymnase, et la formation professionnelle destinée aux apprentis. Une réforme du gymnase ne peut qu'entraîner une réforme de la formation professionnelle débouchant sur un certificat de maturité professionnelle. La conception d'une maturité professionnelle signifie une redéfinition des écoles supérieures spécialisées qui, comme l'ETS (Ecole technique supérieure) ou l'ESCEA (Ecole supérieure de cadres pour l'économie et l'administration), s'orientent vers un niveau d'études universitaires permettant ainsi une comparaison de notre système supérieur et de celui des pays étrangers.

Le 18 février 1993, la CDIP et la CDEP (Conférence des directeurs de l'enseignement professionnel) approuvent des "thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Spécialisées (HES) et des baccalauréats professionnels" et se donnent dix ans pour réaliser ce projet (dossiers 43B, 1996, p. 56). Elle souligne également l'importance de la coordination entre "l'introduction du baccalauréat professionnel, qui vise à redéfinir les objectifs et à relever le niveau d'exigence des écoles professionnelles supérieures âgées de plus de vingt ans, et les délais de mesures prises pour **développer les HES**" qui se présentent sous trois formes (idem, p. 56) :

- HES professionnelles : techniques, architecture, agriculture, économie, administration, études sociales, santé...
- HES d'études pédagogiques (formation des enseignants)
- HES d'art ou d'arts visuels, de musique...

Après le message du 30 mai 1994, relatif à la loi et l'approbation de la loi par les Chambres fédérales le 6 octobre 1995, les premières **HES**, appelées aussi Universités des métiers, ouvrent leurs portes en 1997. L'article 2 de la loi stipule que : "Les Hautes Ecoles Spécialisées sont des établissements de formation de niveau universitaire" et à l'article 3 qu'elles "dispensent un enseignement axé sur la pratique". La Figure 19 précise la forme de cet enseignement tertiaire ainsi que les trois voies donnant accès aux HES : A. la maturité professionnelle fédérale – B. la maturité gymnasiale fédérale – C. d'autres voies particulières (CDIP, 28 mai 1998, p. 79).

Figure 19 : Accès aux HES



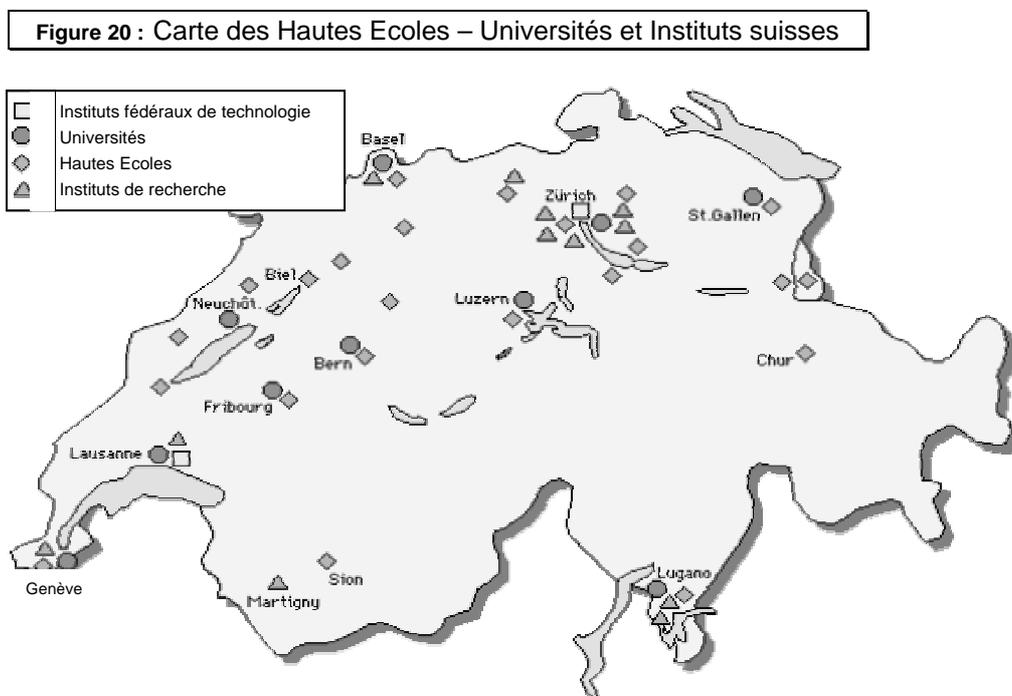
Leur création, décidée par les Autorités fédérales, a pour objectif de répondre aux besoins de l'économie; de **rendre les diplômes eurocompatibles**; de satisfaire, du moins partiellement, une carence de diplômes de formation supérieure approximativement de moitié inférieure à celle de pays voisins comme la France et l'Allemagne, en élargissant les offres de formation et en revalorisant les filières d'études des écoles supérieures; de concevoir des perfectionnements possibles; de mettre en place une meilleure synchronisation des systèmes de formation; de revaloriser la formation professionnelle en garantissant des étapes de formation similaires à celles procurées par le gymnase.

Les HES sont issues d'une partie des 28 Ecoles d'ingénieurs ETS, des 14 Ecoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration et des 7 Ecoles supérieures d'arts appliqués. Une répartition de ces Hautes Ecoles Spécialisées (Swiss Fachhochschulen) se dessine progressivement et, en 2000, elle se présente comme suit (Hautes Ecoles Spécialisées suisses, 20 octobre 2000) :

- Haute Ecole Spécialisée de la Suisse occidentale (HES-SO) :
 - Freiburg/Fribourg
 - o École d'ingénieurs de Fribourg - EIF
 - o Haute école de gestion, Fribourg - HEG Fribourg
 - o Hochschule für Wirtschaft, Freiburg - HSW Freiburg
 - Genève
 - o École d'ingénieurs de Genève - EIG
 - o Haute école de gestion et d'information documentaire, Genève - HEG-ESCEA
 - o École supérieure d'arts appliqués, Genève
 - o École d'ingénieurs agronomes de Lullier, Jussy
 - Neuchâtel
 - o École d'ingénieurs du canton de Neuchâtel, Le Locle - EICN
 - o Haute école de gestion de Neuchâtel - HEG-NE
 - o École supérieure d'arts appliqués du canton de Neuchâtel, La Chaux-de-Fonds
 - Valais/Wallis - HEVs
 - o École d'ingénieurs du Valais, Sion - HEVs
 - o Hochschule für Technik Wallis, Sitten - HEVs
 - o Haute école de gestion du Valais, St-Maurice
 - o Hochschule für Wirtschaft Wallis, Visp
 - o Haute école de gestion du Valais, filière informatique de gestion, Sierre
 - Vaud
 - o École d'ingénieurs du Canton de Vaud - eivd
 - o Haute école de gestion du Canton de Vaud - HEG Vaud
 - o École supérieure d'arts appliqués du Canton de Vaud, Lausanne
 - École hôtelière de Lausanne - EHL
 - École d'ingénieurs de Changins, Nyon - EIC
- Berner Fachhochschule (Bern, Biel, Burgdorf, Saint-Imier, Zürich, St. Gallen, Zollikofen, Magglingen, Riggisberg)
- Fachhochschule Zentralschweiz (Luzern)
- Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)
- Fachhochschule Ostschweiz (FHO) / (Buchs, Chur, Rapperswil, St. Gallen, Rorschach)
- Zürcher Fachhochschule (ZFH) / Zürich, Wädenswil, Winterthur)
- Fachhochschule Nordwestschweiz (Aargau, Basel, Muttenz, Solothurn)
- Fachhochschule Liechtenstein.

La Commission fédérale des Hautes Ecoles Spécialisées se montre ferme et refuse plusieurs projets de HES, car non seulement cela correspond à l'idée de départ, mais les régions doivent être "suffisamment grandes pour assurer la masse critique permettant la création de filières interdisciplinaires et de centres régionaux de compétences" selon les déclarations du 14.11.1997 de Hans-Jürg Mey, président de la commission. Les HES nécessitent un effort de regroupement et la moitié des 14 projets n'éclosent pas. Par conséquent, de la dizaine de HES prévues pour 2003, seules huit, avec le Liechtenstein, prennent forme.

Le canton de Fribourg, en date du 13 novembre 1997, adhère au concordat intercantonal créant une Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale (**HES-SO**). Il conserve son Ecole d'ingénieurs et son Ecole supérieure de cadres pour l'économie et l'administration. De plus, intégré à la Haute Ecole Spécialisée romande santé-social (HES-S2 romande), en attendant une reconnaissance au niveau fédéral pour 2003, voire 2004, Fribourg présente, le 18 avril 2001, le projet de décret portant sur l'adhésion du canton à la Convention intercantonale créant la HES-S2.



Carte des Hautes Ecoles – Universités et Instituts suisses, 20 octobre 2000.

Sur les sites universitaires figurent une ou plusieurs HES (Fachhochschulen) qui fréquentent, pour la plupart, des locaux existants utilisés sous d'autres appellations et selon d'autres conceptions afin de rendre les anciennes filières plus performantes et mieux adaptées aux nécessités de l'économie. Vu les coûts engendrés par la création des HES (environ Fr. 800'000.-- par année pour le canton de Fribourg), la collaboration entre les cantons devient prioritaire à l'instar de la HES-SO qui met en réseau une vingtaine d'établissements existants.

4. Les maturités professionnelles

Le 27 juin 1884, les Chambres fédérales approuvent l'Ordonnance fédérale relative à la formation professionnelle et industrielle. Par la suite, les cantons décrètent une loi adoptée par le canton de Fribourg en 1896. La première loi fédérale entre en vigueur en 1930 seulement, car la guerre de 1914-1918, le marasme des années vingt, le contexte économique et les idées discordantes perturbent tout changement. Il faut attendre 1935 pour voir 40 % des jeunes hommes et 20 % des jeunes femmes effectuer un apprentissage. Depuis la fin de la seconde guerre mondiale jusqu'aux années quatre-vingts, la formation professionnelle se développe et entraîne deux révisions de la loi dont une en 1963 et l'autre en 1978. Seulement, à partir de 1966, la quantité d'apprentis s'affaiblit, car les "filières de l'enseignement général" sont plus volontiers choisies (CDIP, dossier 43B, 1996, p. 41). En 1972, une commission, dite "Commission Grübel", à la suite de divers rapports d'experts, soumet quelques changements qui, pour la plupart, figurent dans la loi de 1978 (idem, p. 41).

Actuellement, dans le secondaire II, le Gymnase et l'EDD sont fréquentés par 10 à 30 % des jeunes alors que la formation professionnelle comprend 55 à 75 % des jeunes (ibidem, p. 10). Cependant, vu l'attrait décroissant de l'apprentissage, il s'agit de remédier en offrant la possibilité d'une "formation professionnelle supérieure" (ibidem, p. 55). De plus, le secrétaire général de la CDIP, Moritz Arnet, souligne dans la préface du projet du secondaire II (ibidem, p. 5) que "le monde professionnel a besoin de qualifications polyvalentes de haut niveau". La maturité professionnelle, tout en permettant à chacun de se perfectionner comme de parfaire une formation afin de poursuivre des études, devient également l'occasion de promouvoir un système d'éducation et d'instituer des diplômes reconnus sur un échelon international. Elle ouvre l'accès, sans examen, à des réseaux de formation du degré tertiaire et l'Ordonnance du Département fédéral de l'économie publique du 11 septembre 1996 définit les conditions d'admission particulières.

A partir de l'année scolaire 1993/1994, la maturité professionnelle technique (↪ HES technique) est introduite conjointement avec la maturité technico-agricole (↪ Ecole d'ingénieurs agricoles ou métiers de l'agriculture) et, en 1994/1995, la maturité commerciale (↪ HES économique et administrative) voit le jour. En 1995/1996, c'est au tour de la maturité artisanale (↪ Ecole à orientation économique / base pour une carrière de chef d'entreprise) de venir sur le marché et la dernière-née, la maturité artistique (↪ HES d'arts appliqués), prend forme dans des écoles comme le Centre d'enseignement professionnel de Vevey déjà à partir de 1993 pour la rentrée 93-97, alors que la formation post CFC est en vigueur depuis 1987. Les étudiants manifestent rapidement leur intérêt pour les différentes maturités professionnelles (MP). Les chiffres démontrent cette croissance : 1994, 241 MP – 1995, 480 MP – 1996, 2'280 MP – 1997, 4'324 MP – 1998, 5'638 MP.

Pour les étudiants, **l'introduction de cette maturité professionnelle augmente le choix et la diversité des certificats** : d'un côté la voie gymnasiale qui, en mettant l'accent sur la formation théorique et scientifique, permet l'accès aux études universitaires; de l'autre côté, la maturité professionnelle, orientée prioritairement sur la pratique, donne l'entrée aux Hautes Ecoles Spécialisées. Au moyen de la Figure 21, p. 93 (*Voie gymnasiale / voie professionnelle*, 21 octobre 1997), en prenant l'exemple de la maturité professionnelle commerciale (MPC), nous schématisons les options réalisables suite au Cycle d'orientation. **Le gymnase représente la première voie**

qui, accompagnée d'une expérience en entreprise, ouvre les portes de la HES. La deuxième voie se subdivise en deux parties : d'un côté, une maturité intégrée (MPC int.) à l'Ecole de Degré Diplôme (EDD) ou l'Ecole supérieure de commerce (ESC) suivi d'une pratique professionnelle (Pratique prof. spéc.) et, de l'autre côté, l'apprentissage avec également une maturité intégrée ou un an de pratique après l'obtention du certificat fédéral de capacités (CFC + 1). Les articles 2 et 3 de l'Ordonnance du Département fédéral de l'économie publique apportent des précisions relatives à la "maturité gymnasiale" et autres "filières de formations" :

Art. 2 : Maturité gymnasiale

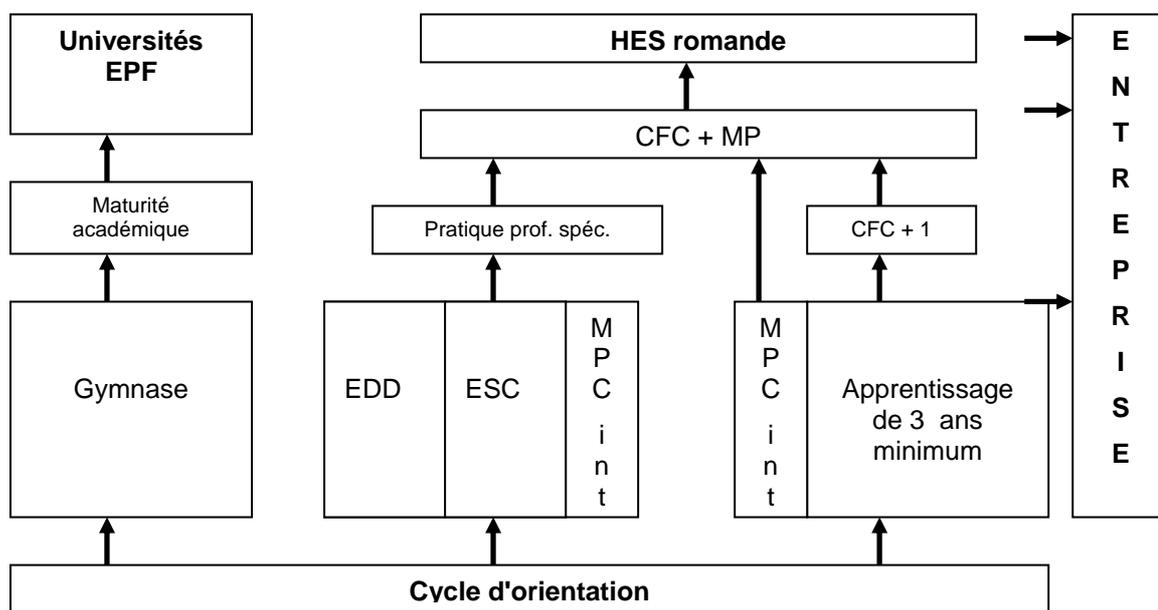
Pour les titulaires d'une maturité gymnasiale reconnue en Suisse, la Haute Ecole Spécialisée détermine le contenu de cette activité professionnelle, dans le domaine des études choisies, et les exigences auxquelles elle doit satisfaire.

Art. 3 : Autres filières de formation

1. Les diplômés venant d'autres filières de formation sont admis dans une Haute Ecole Spécialisée, en règle générale, après avoir réussi un examen d'entrée. En outre, ils doivent justifier d'une formation de degré secondaire II de trois ans au minimum, et dans le domaine correspondant aux études choisies, d'une expérience professionnelle d'une année au minimum, acquise dans des conditions faisant l'objet d'une réglementation.
2. Ils sont admis sans examen dans une Haute Ecole Spécialisée si leur diplôme est comparable à une maturité professionnelle ou à une maturité reconnue par la Confédération, et s'ils justifient, dans le domaine correspondant aux études choisies, d'une expérience professionnelle d'une année au minimum, acquise dans des conditions faisant l'objet d'une réglementation.

Le chemin HES offre l'éventualité de bifurquer dans une entreprise à tout moment. Les études gymnasiales permettent l'accès à l'Université ou à l'Ecole Polytechnique fédérale (EPF), alors que la maturité professionnelle ouvre les portes d'une Haute Ecole Spécialisée (HES) qui peut prendre une appellation spécifique comme l'ESCEA : HEG (Haute Ecole de gestion).

Figure 21 : Voie gymnasiale / Voie professionnelle



A la rentrée 1996/1997, dans le canton de Fribourg, le centre professionnel enregistre 1'869 nouveaux apprentis et, à la rentrée 1997/1998, 2'272 jeunes choisissent la voie de l'apprentissage, soit une augmentation supérieure de 400 personnes en un an. Cette progression est effective jusqu'en 1998 (2'415), mais s'amenuise dès 1999 pour atteindre 2'317 unités en 2000. Malgré tout, en 2000/2001, huit jeunes sur dix optent pour la formation professionnelle. Si le contexte démographique peut être l'une des causes de cet attrait pour la formation professionnelle, la création de nouvelles filières (maturité professionnelle, HES) a augmenté le choix et il est probable que nombre d'écoliers se sont orientés vers l'apprentissage plutôt que vers le gymnase. Mais les causes exactes de ce changement restent à vérifier, car d'autres motifs étayaient ce tournant : accent mis sur l'information; suppression des indemnités payées par les patrons pour les places d'apprentissage et, par conséquent, accroissement du nombre de postes disponibles pour les apprentis; subventions complémentaires versées par la Confédération afin de réduire les montants de certains cours; augmentation de la quantité de personnes autorisées à former des apprentis (1'150 autorisations supplémentaires de 1997 à 2000). Par ces quelques mesures, le Département de l'économie publique du canton de Fribourg promeut la voie professionnelle et accroît le marché de l'offre et de la demande. Cependant, soulignons encore que la première session de maturité professionnelle commerciale organisée par le canton de Fribourg se déroule également en 1997 et voit 66 apprentis réussir leurs examens. Cette réalité démontre tout de même qu'il ne s'agit probablement pas simplement d'une coïncidence. En 1998, 26 % des apprentis francophones et 32 % des germanophones suivent les cours de maturité professionnelle commerciale. Pour sa part, la maturité professionnelle technique enregistre 12 % d'apprentis provenant, pour une moitié, de section pré-gymnasiale du Cycle d'orientation. La maturité professionnelle artisanale offre également une solution de remplacement aux études dites plus classiques vu son orientation économique. Toute maturité professionnelle confondue, pour la période 2000/2001, le canton de Fribourg approche le 20 % d'apprentis.

Cette percée du monde économique oblige les jeunes à définir leur projet en analysant précisément leurs intentions. D'un côté, le gymnasien se destine à de longues études à l'encontre de l'apprenti qui, de l'autre côté, non seulement peut plus facilement modifier son cursus, mais entrer en contact avec la vie active puisque, très tôt, il établit des liens avec les entreprises. Le gymnase a trouvé un concurrent qui propose des parcours alléchants. Dès lors, un changement général de la conception des études, trop ancrées dans les traditions, met en parallèle des solutions amenant aux Hautes Ecoles.

5. Les Hautes Ecoles Pédagogiques

La "majorité des modèles de formation des maîtres", au plan national, date du XIX^{ème} siècle (Fribourg : 1848), (Badertscher, 1997, p. 229). Dans l'ensemble des cantons, les changements s'effectuent à "l'intérieur du cadre institutionnel hérité du passé" et, en spéculant sur ces "réformes internes", la CDIP ne s'occupe pas des organisations cantonales (idem, p. 229). Cependant, en 1970, une Commission d'experts, "Formation des maîtres de demain", se fixe d'améliorer et d'harmoniser la formation des enseignants au niveau suisse (ibidem, p. 229). Puis, depuis le début des années nonante, la formation des enseignants "s'accélère" sur le plan européen et, dès lors,

le 10 décembre 1992, la CDIP charge différents spécialistes de préparer des "thèses relatives aux Hautes Ecoles Pédagogiques" afin d'obtenir un "modèle commun possible pour la formation des enseignants en Suisse" (ibidem, p. 229). Ladite formation, dès le 26 octobre 1995, passe au degré tertiaire.

Selon le groupe de travail des Hautes Ecoles Pédagogiques, deux motifs principaux entraînent une discussion sur "le développement de la formation professionnelle tertiaire" (CDIP, dossier 24, 1993, p. 37). D'une part, la Suisse doit adapter ses "systèmes de formation" aux normes européennes "comme la définition des diplômes délivrés", c'est-à-dire leur reconnaissance au-delà d'un périmètre national afin d'éviter des traitements différents, sans oublier que cette discrimination existe à l'intérieur de nos frontières (idem, p. 37). D'autre part, il importe "d'ouvrir" cette formation professionnelle, qui a trop peu de débouchés, "vers des filières supérieures" et intensifier la "perméabilité entre les systèmes scolaires de formation générale et ceux de formation professionnelle" (ibidem, p. 37). Enfin, il devient urgent de revaloriser la fonction d'enseignant qui se trouve actuellement en rivalité avec d'autres professions dont le passage par les Hautes Ecoles est exigé.

En 1998, l'ensemble des projets cantonaux de réforme de la formation des enseignants s'oriente vers une **Haute Ecole Pédagogique, équivalente de la HES**, accessible après l'obtention de la maturité gymnasiale ou, selon les cantons, d'autres diplômes donnant droit à des cours préparatoires menant à un examen d'entrée. Pour Fribourg, les cours d'une année à mi-temps sont destinés aux personnes titulaires d'un diplôme d'une Ecole de Degré Diplôme ou d'une Ecole supérieure de commerce, d'une maturité professionnelle ou d'un CFC suivi de 3 années d'expériences professionnelles. Nous nous intéressons uniquement aux cantons romands et relevons que les Etats de Berne, du Jura et de Neuchâtel (BEJUNE / HEP intercantonale) et l'Etat de Vaud décident de décloisonner les niveaux en formant toutes les catégories d'enseignants : préscolaire, degré primaire, degrés secondaires I et II. Il en est de même pour le canton de Genève qui, fidèle à sa tradition pédagogique, choisit la voie de l'Université. Les Genevois n'ont jamais eu d'Ecole Normale et, déjà depuis 1886, la maturité était exigée. De leur côté, les cantons de Fribourg, qui s'est refusé de déclencher une réforme de l'Université, et du Valais souhaitent uniquement s'occuper de la préscolarité et du degré primaire, c'est-à-dire s'astreindre uniquement à la formation des instituteurs. En Suisse romande, dans les cantons du Tessin, de Bâle (BL – BS), Berne et Zürich, les nouvelles voies de formations doivent commencer au plus tard en 2002. En Suisse centrale, orientale et dans les cantons d'Argovie et de Soleure le début des activités se dessine pour 2003 – 2004.

6. Les Ecoles de Degré Diplôme

Vers les années quarante, diverses écoles du deuxième cycle secondaire de formation générale portant le nom d'Ecole de Degré Diplôme, d'Ecole de culture générale, d'Ecole paramédicale, d'Ecole de tourisme ou encore d'Ecole d'administration se créent dans certains cantons. **Ces formations, moins exigeantes que celles de la maturité conduisent vers des professions sociales, médicales, de la petite enfance, du tourisme ou des transports.** Vu le manque de structures, de contenus et de la durée de formation, en 1975, la CDIP forme une

"Commission d'études du degré diplôme" qui expose, trois ans plus tard, ses idées aux Départements cantonaux de l'instruction publique (Dossier 43B, 1996, p. 65). En 1987, le 11 juin, un accord entre les différents cantons s'établit lorsque la CDIP adopte les "Directives pour la reconnaissance des diplômes des écoles du degré diplôme" et, en 1988, ratifie les "plans d'études-cadres" (idem, p. 65).

Actuellement, "un cadre commun" spécifie les EDD qui, par leur présence, augmentent le choix de formation du secondaire II (ibidem, p. 65). Plus de cinquante Ecoles de culture générale fonctionnent en Suisse au début du 21^{ème} siècle. Ces écoles dispensent une culture générale avec option paramédicale (infirmier, ambulancier, nurse...), médico-technique (diététique, physiothérapie, assistance de médecins – dentistes – vétérinaires – opticiens...) ou socio-éducative (éducation, assistance sociale) à un public en forte croissance depuis dix à quinze ans. Elles répondent à des attentes en offrant un savoir permettant d'accéder à une formation professionnelle supérieure, mais non universitaire. Toutefois, les modalités d'accès aux HES ou HEP pour les titulaires d'un diplôme de l'Ecole de Degré Diplôme se mettent en place. L'effectif se compose principalement de femmes (75 %) qui fréquentent ces écoles dont la durée maximale s'élève à trois ans. Cependant, nombre d'étudiants entrent dans la vie active après un ou deux ans d'études pour des motifs personnels ou professionnels. En effet, même si l'article 9 des directives pour la reconnaissance des diplômes d'Ecoles du Degré Diplôme précise, au point 1b, que l'un des buts est de "permettre le choix ou la confirmation d'une orientation scolaire professionnelle", les élèves en fin de scolarité obligatoire rencontrent toujours plus de difficultés à concrétiser leur choix professionnel. Il faut, par conséquent, veiller à ne pas transformer les EDD en dérivatifs pour les jeunes qui peinent à entrer au gymnase ou qui n'osent se lancer dans la vie active.

7. Synthèse

La structure confédérale s'est modifiée, voire simplifiée dans le secondaire II et dans certains domaines du tertiaire. Malheureusement, ce n'est pas encore le cas pour la scolarité obligatoire, c'est-à-dire pour le primaire et le secondaire I qui sont le reflet d'autant de systèmes que de cantons. **Toutes ces réformes de l'école suisse postobligatoire ont un point commun : développer l'autonomie et la responsabilité des élèves en leur donnant de multiples moyens de se former pour affronter la vie active.** En effet, les voies dont disposent les jeunes ne peuvent que les mettre dans l'embarras du choix. Par conséquent, dans un premier temps, chacun est amené à tracer sa ligne et, dans un deuxième temps, à prendre les meilleures décisions pour parcourir son cursus.

Ces améliorations entraînent l'ouverture des frontières intercantionales et internationales, soit la reconnaissance des diplômes délivrés. La Suisse, bousculée par les divers changements politiques, a su faire le pas et éviter de rester isolée. Une inadaptation n'aurait engendré qu'une série de conséquences inquiétantes et douloureuses pour notre pays.

Une succession de vents de réformes a soufflé sur la formation suisse. Si la maturité gymnasiale a des racines quelque peu ancestrales, il serait injuste de lui laisser tout le mérite de cette renaissance pédagogique qui semble plus être le résultat d'une

escalade. En effet, les systèmes peuvent aisément communiquer entre eux, offrir des ponts d'accès, proposer des chemins variés ou stimuler les étudiants dans leurs démarches. Toutes ces combinaisons multiplient les points de vue et, par conséquent, augmentent la diversité de penser.

En conclusion, l'arrivée de la nouvelle maturité, la création des maturités professionnelles, des HES et des HEP, non seulement influencée par l'Europe mais par toute une série d'éléments que nous avons relevés, ont de multiples répercussions sur l'ensemble de l'école qu'il nous faudra assumer et assurer.

3e CHAPITRE... DE L'ORM AU RRM AU PEC

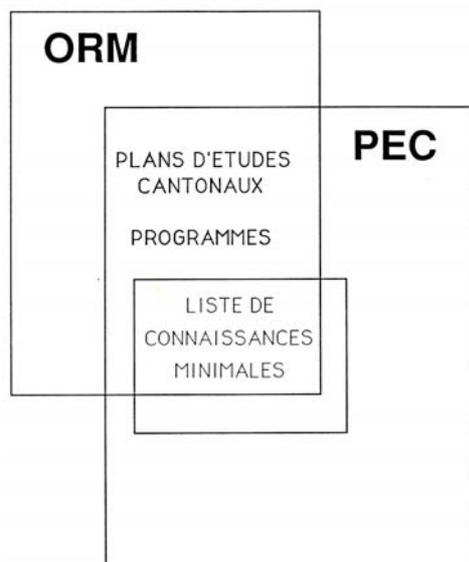
De plus en plus, maintes comparaisons avec l'Europe créent diverses incertitudes et provoquent certaines remises en question au sein du système suisse d'enseignement dont le secondaire II. Sans pour autant céder à la tentation européenne d'un baccalauréat pour la majorité, en restant à l'écart de l'Europe de l'éducation notre pays tend vers l'isolement et affaiblit les chances de ses étudiants. Tout en sachant les qualités de sa formation existantes, la Suisse prend conscience que la **réactualisation de ses processus** de fonctionnement devient prioritaire **pour rester compétitive** sur un marché dont les frontières s'évaporent. Pour ce faire, une adaptation et un remaniement des structures en place semblent judicieux et l'efficacité d'une telle procédure ne peut être compétitive qu'en conservant les concepts positifs d'une formation reconnue et non pas en rejetant globalement les principes en vigueur. Par conséquent, réforme ne signifie pas bouleversement, mais plutôt transposition d'un système aux changements en maintenant les qualités avouées ou plus précisément en préservant les principes fondamentaux reconnus.

Depuis de nombreuses années, la destinée de la maturité a suscité de fréquents intérêts. Nous avons déjà mis en évidence certains travaux relatifs à l'instauration de deux nouveaux types de maturité (Tableau 2, p. 39) ou encore à l'étude sur la diminution des disciplines et des types de maturité au début des années quatre-vingts (La suppression des types, p. 82). A chaque fois, les différents rapports soulèvent diverses réactions, mais sans pour autant parvenir à un accord. Cependant, lors de la révision partielle de l'ORM du 02.06.86, il n'est pas possible de faire abstraction des différentes tentatives préalables et, dès cette date, l'ordonnance prend le chemin d'un remaniement intégral. Finalement, vers la fin des années huitante, la Commission fédérale de maturité (CFM) devient responsable de la révision totale de l'ORM (ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité) promulguée en 1968 et partiellement modifiée en 1972 et 1986. Durant l'accomplissement de son mandat, elle se soucie des "transformations sociales en Suisse", c'est-à-dire du "contexte socioculturel", s'inquiète de la coresponsabilité de reconnaissance des certificats de maturité entre les Cantons et la Confédération, prend en considération les "changements politiques occupant l'Europe", se préoccupe des futures maturités professionnelles et Hautes Ecoles Spécialisées et s'astreint à la rédaction du texte de l'ORM, comme de son contenu, dont "l'obsolescence" impose une refonte complète (Gymnasium Helveticum, 6/91, p. 356 & AGYM / CFM, 30.04.94). Cette réglementation fédérale (ORM), qui a favorisé la coordination entre les cantons, est remplacée par l'Ordonnance du Conseil fédéral/Règlement de la CDIP (RRM) sur la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de maturité. Ce nouveau RRM a pour objectif de faciliter l'harmonie entre les cantons et la confédération. Il entre en vigueur le 1 août 1995 et les cantons ont un **délai de mise en oeuvre fixé à huit ans** (2003).

Dans l'introduction de ce chapitre 3, évoquons également que la CDIP décide, en 1987, de concevoir des Plans d'études cadres "dans la perspective d'une réforme des conditions de reconnaissance des certificats de maturité" (Résonances, 1996, no 4, p. 11). Cette résolution fait suite aux intentions d'une "réduction des types de maturité" et du "nombre de disciplines" en 1976 (La suppression des types, p. 82), (idem, p. 11). Par conséquent, il nous semble cohérent de ne pas dissocier les réflexions

relatives aux **changements de l'ORM** et celles concernant les **Plans d'études cadres**. Pour démontrer les fusions, les rapports, les relations et les similitudes entre ces deux réformes, nous reprenons, dans la Figure 22, le schéma proposé par Fontolliet (1992) qui insiste sur les intersections entre l'ORM et le PEC. Cependant, afin de clarifier nos propos et d'illustrer au mieux l'évolution des événements, nous présentons les contenus par chapitre et sous-chapitres, relatifs à l'ORM / au RRM ou au PEC, tout en étant attentifs à l'unité des faits.

Figure 22 : ORM / PEC



Ce schéma met bien en évidence le rôle du PEC : "document de base général pour le développement à venir des écoles de maturité" (Gymnasium Helveticum, 5/92, p. 278-279). Le PEC, dans les limites d'une réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité (ORM), prend un sens complémentaire plus astreignant, car il sert de référence pour les plans d'études des cantons, comme pour les programmes de leurs écoles respectives, et définit les connaissances minimales à acquérir. L'ORM, pour sa part, prescrit et réglemente l'application des procédures.

A. La modification de l'ORM

Sans ignorer les changements propres à certains gymnases (systèmes à options dans le collège Rousseau à Genève, par exemple) ou les différentes "voies de formation" élaborées par quelques cantons, les principales raisons à l'origine de la révision de l'ORM sont, d'une part, **les 10 thèses** (chapitre 2E2a, p. 81) formulées en 1985 par la Commission Gymnase-Université (CGU) et, d'autre part, **les plans d'études cadres** (PEC) qui en découlent (Jourdan, juin 1992, p. 18). Ensuite, une entente entre la CDIP avec les PEC et la CFM avec une révision totale de l'ORM entraîne une action commune. De plus, "les règlements d'admission aux universités suisses" ne cessent d'évoluer depuis les années quatre-vingts (elles admettent, par exemple, toujours davantage d'étudiants non porteurs d'une maturité) et "relativisent" le passage par le gymnase qui n'apparaît plus comme "la voie royale" menant aux études universitaires si bien que cette mesure amène également le gymnase à reconsidérer le "profil de ses études" pour que la maturité reste la voie principale, mais non unique, permettant d'accéder à l'Université (idem, p. 18). Enfin, comme nous l'avons déjà esquissé dans le chapitre 2D (La Suisse pour l'Europe, p. 69), notre pays est favorable à "l'application des conventions européennes sur l'équivalence des études et des diplômes universitaires" (ibidem, p. 18). De ce fait, les exigences de l'ORM doivent être cohérentes avec les normes des pays membres

de l'UE (Union européenne), c'est-à-dire qu'une adéquation des contenus devient l'un des objectifs fondamentaux.

1. Le projet du 1^{er} juillet 1992

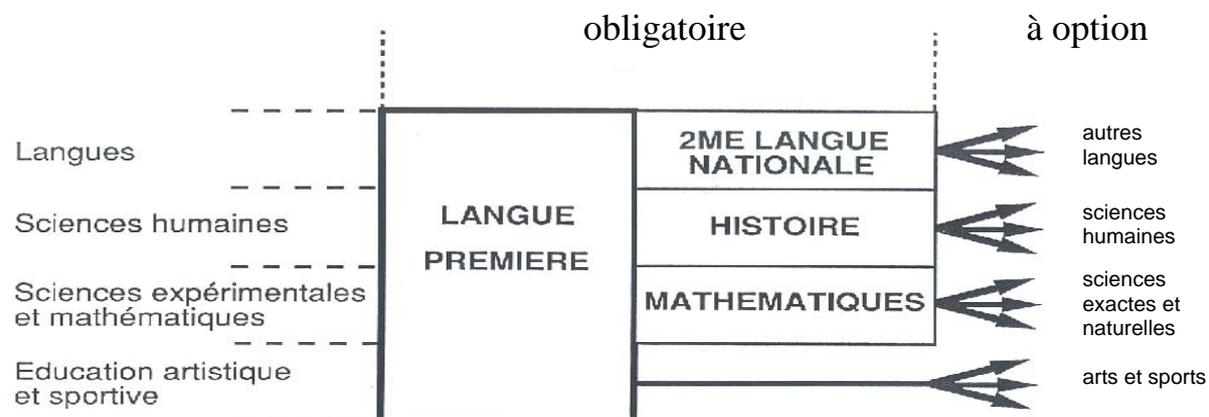
Le premier dossier de la nouvelle ORM, élaboré par le Comité de la CDIP et le Chef du DFI, "sert de base à une large consultation", entre 1992 (1^{er} juillet) et 1993 (31 mars). Il "révèle une acceptation de la tendance générale envisagée par la réforme". Cependant, certains sentiments semblent partagés, car, malgré les attitudes positives des pouvoirs politiques, des dirigeants scolaires et des étudiants, le projet reçoit **maintes attaques de la part des enseignants et des "milieux universitaires"** qui critiquent "l'affaiblissement de la position des sciences expérimentales, la réduction à trois ans de l'enseignement gymnasial, l'étude obligatoire de la troisième langue nationale et l'importance accordée au travail interdisciplinaire". A tout cela nous pouvons ajouter l'attitude de quelques professeurs, considérant leur discipline comme sacrifiée et s'appêtant à défendre une chasse gardée, qui ralentit l'introduction de la nouvelle maturité et son application.

Dans son premier projet, dont l'idée initiale consiste à faire tomber les barrières, la CFM préconise une maturité comprenant **neuf disciplines, au lieu de onze**, parmi lesquelles quatre obligatoires : la langue première (domaine des langues), la deuxième langue nationale (domaine des langues), l'histoire (domaine des sciences humaines), les mathématiques (domaine des sciences expérimentales et mathématiques) et cinq au choix : les langues – les sciences humaines – les sciences expérimentales et les mathématiques – l'éducation artistique et physique. Cette formule prévoit cinq branches d'examen dont trois ressortent des disciplines obligatoires (la langue maternelle – une deuxième langue nationale – les mathématiques) et deux des disciplines à option dont l'étudiant aura suivi l'enseignement (deux disciplines de maturité au choix). L'enseignement d'une troisième langue nationale (l'italien) devient obligatoire (souhait de Flavio Cotti, Conseiller fédéral, mais objection de Jean Cavadini, Directeur de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique), mais la note inscrite dans le certificat de maturité ne compte pas pour son acquisition, car il faut éviter que la solution retenue s'opère aux dépens du français. Afin de suivre la ligne du bac international, l'histoire, qui se place à la croisée des arts et des sciences, prend également une place prépondérante. Par contre, l'informatique n'obtient pas le statut d'une discipline à part entière. La dixième note de maturité s'obtient suite à la réalisation d'un travail interdisciplinaire, favorisé par le regroupement des branches en domaines d'études et permettant autant d'associer que de structurer les savoirs en "réseau". Enfin, chaque canton ou école conserve une part d'autonomie avec la possibilité d'offrir des branches appelées "libres", soit sous la forme de disciplines cantonales ou d'établissement.

Ces différentes combinaisons entraînent une nouvelle répartition des pourcentages attribués aux disciplines (Figure 16 : Pourcentage des leçons enseignées / 1986, p. 86) et toutes ces métamorphoses modifient le barème des notes qui semble plus draconien. Ci-après, nous reprenons schématiquement, dans le Tableau 7, les

disciplines et domaines d'études afin d'expliciter au mieux ce projet de la nouvelle ORM.

Tableau 7 : Maturité à neuf disciplines



Langues	Sciences humaines	Sciences expérimentales et mathématiques	Education artistique et physique
Choix : - Langues secondes : Allemand, Français, Italien, Anglais, Espagnol, Russe - Langues anciennes : Grec, Latin	Choix : - Histoire - Philosophie - Pédagogie - Psychologie - Economie & Droit - Géographie	Choix : - Mathématiques - Physique - Chimie - Biologie - Géographie	Choix : - Arts visuels - Musique - Sport

10 ^{ème} note de maturité	Examens
- Travail interdisciplinaire	- Langue maternelle - Deuxième langue nationale - Mathématiques - Deux disciplines de maturité au choix

Une deuxième variante propose uniquement trois disciplines obligatoires au lieu de quatre en remplaçant l'histoire par une "option forte" (langue ancienne – langue seconde – histoire – une science expérimentale – économie et droit – philosophie – pédagogie/psychologie – arts visuels/musique ou sport) et en modifiant quelque peu les branches d'examens (langue maternelle – deuxième langue nationale – mathématiques – physique/chimie/biologie – option forte).

Depuis plusieurs années, les collèges révèlent une tendance à la spécialisation et cette manière d'agir préparent des spécialistes, selon Pierre-Gérard Fontolliet, président de la Commission fédérale de maturité, empreints d'une insuffisance culturelle générale et linguistique. De plus, certaines Universités admettent toujours davantage d'étudiants non porteurs d'une maturité. Pour remédier à ces transmutations, les responsables de l'éducation doivent préparer des "**esprits**

ouverts" et les intéresser à un monde en "interconnexion" tout en rendant la voie du baccalauréat attractive, en maintenant le niveau d'enseignement et en restant dans une variation de quelque 20 % de "maturants". La maturité doit rester la voie principale, mais non unique, permettant d'accéder à l'Université.

Pour réaliser ce condensé concernant le premier projet de la nouvelle maturité, nous avons retenu diverses sources : CDIP 02.03.92 & Jourdan, juin 1992, p. 19 & Résonances, 1996, no 4, p. 12 & Fontolliet 1992. Chaque référence contient une multitude d'informations analogues. Cette procédure a l'avantage de favoriser la confrontation de certains points de vue et permet d'observer tant les similitudes que les divergences des auteurs.

a) Les résultats de la consultation

Notre analyse des résultats de la consultation relative au projet DFI/CDIP de la reconnaissance des maturités cantonales, du 1^{er} juillet 1992 au 31 mars 1993, s'appuie sur l'examen des dossiers renvoyés à la CDIP dans les délais impartis. Ernest Flammer, représentant de l'Office fédéral de l'éducation et de la science au Département fédéral de l'Intérieur (DFI/OFES), et Jean-Pierre Meylan, secrétaire de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), retiennent, en date du 21 avril 1993 (p. 1), 151 réponses retournées dans les délais et émanant des organismes sollicités : "cantons, conférences intercantionales ou suisses, conférences des recteurs et directeurs, associations suisses des enseignants, instances universitaires, universités et hautes écoles, diverses organisations importantes de la formation gymnasiale ainsi que les partis et associations".

L'ensemble des organisations prises en compte estiment, majoritairement, que les propositions sur la reconnaissance des maturités cantonales sont "nécessaires, importantes, voire prioritaires" (Meylan & Flammer, 21.04.1993, p. 1). Parmi elles, plusieurs soutiennent "l'option d'un règlement cadre" qui accroît "la marge d'autonomie des cantons" et augmente la "flexibilité pour les élèves et les écoles" (idem, p. 1).

Dans une première phase, Meylan et Flammer retiennent les organes qui prennent position et regroupent leurs avis en trois catégories (ibidem, p. 1-2):

1. avis "**positifs**" : la plupart des "Gouvernements cantonaux" et la totalité des "Conférences des recteurs de gymnases"
2. avis "**critiques**" : "les instances universitaires et les universités"
3. avis "**négatifs**" : "les associations des enseignants et les enseignants"

Cette subdivision amène les auteurs de ce travail à condenser les desiderata de chaque milieu concerné en trois groupes distincts : "propositions acceptées – propositions à amender – propositions refusées" que nous reproduisons in extenso (ibidem, p. 2-3) :

1. Propositions acceptées

les objectifs généraux

le remplacement des types de maturité actuels par un système de disciplines obligatoires et de branches à options

la diminution, de 11 à 9, du nombre de disciplines comptant pour l'obtention de la maturité

le nombre minimal des disciplines d'examen (5, comme actuellement)

les nouveaux critères d'évaluation

les exigences en matière de qualification du corps enseignant.

2. Propositions à amender

la combinaison proposée portant sur 5 disciplines obligatoires et 4 optionnelles

la palette des disciplines en général et au sein des domaines d'études

les modalités du travail interdisciplinaire

la question des disciplines d'intégration.

3. Propositions refusées

la durée du programme préparant uniquement à la maturité fixée à 3 ans

l'enseignement obligatoire durant 2 ans de la troisième langue nationale.

Dans une deuxième phase, Meylan et Flammer (ibidem, p. 3-7) détaillent les réactions exprimées par les différents groupements lors de la consultation. Les points prêtant à discussion font l'objet d'une réflexion qui se veut objective et utile pour une modification dudit projet. Suite à cinq questions posées, ils rassemblent les réponses obtenues et ressortent les particularités, les souhaits, les points de vue mitigés et les oppositions.

Question 1

Article 5 *Objectifs de formation : acquisition des connaissances et aptitudes nécessaires pour entreprendre des études universitaires ou formation générale à exigences élevées.*

A part des détails d'expressions, la "majorité" ne contredit pas "la ligne générale des objectifs", mais insiste sur les "connaissances" et les "aptitudes" afin de pouvoir toujours "**accéder aux universités sans examen**" d'admission.

Question 2

Article 6 *Est-il correct à votre avis que la durée des études soit fixée à 12 ans minimums avant la maturité ?*

D'un côté, **l'obligation des 12 ans se voit rejetée**. Beaucoup font référence au Concordat scolaire. Ils proposent de conserver l'état actuel et de ne pas réduire la durée totale à moins de 12 ans. D'un

autre côté quinze cantons, les recteurs, les associations d'enseignants, les enseignants et quelques Universités soulignent que le "programme" de préparation à la maturité doit durer quatre ans plutôt que trois ans.

Question 3

Article 10 *Types de maturité et disciplines de maturité.*

Nul ne souhaite conserver les types de maturité. Les Cantons, les Universités, les recteurs et le corps enseignant soutiennent la "spécificité des voies de formation par un système à options fortes" telles que "sciences expérimentales, économie et société, langue, pédagogie".

Dix-huit cantons consentent à réduire **le nombre de disciplines** et passer **de dix à neuf**. De plus, personne ne s'oppose à une "combinaison entre disciplines obligatoires et disciplines optionnelles". Par contre, il importe "d'équilibrer les domaines", de ne pas desservir "les sciences expérimentales et l'économie" et d'empêcher "les combinaisons faibles ou les options minimalistes" qui affaibliraient "le niveau" et inciteraient les milieux universitaires à "imposer un examen d'entrée". La SSPES demande de réintroduire "les mathématiques appliquées".

Les recteurs de gymnases recommandent une proposition très soutenue : "5 **disciplines obligatoires** + 1 discipline à **option forte** + 3 disciplines à option complémentaire".

La combinaison des "disciplines obligatoires" rencontre des points de désaccord : **désapprobation de la place de l'histoire** – souhait de l'obligation de l'anglais pour tous les étudiants – rôle plus prépondérant pour les sciences expérimentales.

Question 4

Article 11 *Travail interdisciplinaire noté ?*

Cette nouveauté est largement approuvée, mais les qualifications des professeurs et "les conditions cadres" doivent faire l'objet d'une attention particulière. Les recteurs de gymnase émettent une proposition qui souligne l'obligation d'un "**travail personnel**", si possible interdisciplinaire, à évaluer.

Question 5

Article 12 *Obligation d'enseigner la 3^{ème} langue nationale (au moins pendant 2 ans), note ne comptant pas pour la maturité ?*

Cette clause est massivement rejetée. Chacun suggère d'**intégrer la 3^{ème} langue nationale dans les disciplines à option.**

Divers

Article 7 Le rapport avec les baccalauréats professionnels.

Certains cantons désirent une coordination entre les travaux de la nouvelle réglementation de la maturité professionnelle et ceux de la maturité gymnasiale.

Article 8 Le plan d'études cadre.

Bien que le PEC n'ait pas fait partie de ladite consultation, quelques cantons insistent sur "l'adéquation" entre le PEC et les "modalités de reconnaissance".

Cette synthèse réalisée par Meylan et Flammer donne un aperçu global de la consultation des cercles intéressés et cette concentration des résultats, sans rentrer dans les prises de position détaillées des Conseils d'Etat, des Commissions ou autres organismes, nous apporte les informations nécessaires et utiles à la compréhension de l'enchaînement des différentes étapes. Tout d'abord, la multitude d'acquiescements n'implique que "quelques modifications" à effectuer sans reconsidérer le "concept de base du projet soumis en consultation" (CDIP, 12.05.1993). Ensuite, un "avis de droit", demandé en date du 20.11.1992 par l'OFES et la CDIP auprès de J.-F. Aubert, renforce la "position de la CDIP", souligne les corollaires pour la Confédération : élaborer une loi permettant au Conseil fédéral de "conclure un accord avec les cantons", précise les effets pour les cantons (CDIP) : une "prérogative des cantons en matière de reconnaissance des maturités cantonales" et "la ratification de l'accord sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études du 18.02.1993 conditionnant entre autres la définition d'une réglementation sur la maturité juridiquement acceptable, en accord avec la Confédération" (idem). Enfin, une rencontre entre Madame R. Dreifuss, Conseillère fédérale, et la CDIP détermine la suite à donner à la démarche "tant du point de vue substantiel que sur le plan juridique" (idem).

En date du 8 décembre 1993, plusieurs adhérents de la SSPES réagissent, suite à une assemblée de leurs délégués du 17 novembre 1993, auprès des députés des Chambres fédérales, au sujet de l'Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORM). Ils souhaitent se faire entendre avant que les Chambres fédérales ne prennent parti, d'une part, pour une loi basée sur "l'avis de droit Aubert" permettant conjointement au Conseil fédéral et à la CDIP de doter l'ORM d'un "fondement juridique" et, d'autre part, pour une loi se rapportant aux HES (SSPES, 8 décembre 1993). Les membres de la SSPES argumentent leur réaction en relevant une certaine contradiction sur les commentaires et quelques divergences sur les résultats de la consultation, car, selon eux, sept cantons réfutent le projet de l'ORM – douze cantons posent diverses conditions – sept cantons admettent "l'essentiel" et cinq Universités "rejettent le projet de façon claire et irrévocable" (idem). Ils rappellent que les buts évoqués dans le projet de réforme sont possibles avec l'ORM en cours et s'inquiètent des crises survenues dans des pays tels que l'Allemagne ou les Etats-Unis : "choix négatifs de l'élève, baisse de niveau de formation, sélection repoussée à l'Université, grand nombre d'étudiants" (ibidem). Ils soulignent également la mise en place d'une maturité professionnelle et de Hautes Ecoles Spécialisées sans concertation ni coordination entre les Départements concernés. Ils craignent, enfin, les "slogans pédagogiques et europolitiques"

capables d'influencer la forme sans toucher au fond (ibidem). En conclusion, la SSPES convie chaque "responsable" à ne "prendre aucune décision qui les engage avant qu'une conception globale, susceptible d'être acceptée par tous, ne soit élaborée dans le secteur de l'éducation post-obligatoire" (ibidem).

2. La révision du projet du 1^{er} juillet 1992

La consultation du projet du 1^{er} juillet 1992 conclut à une "acceptation de la tendance générale" (Allemann, 11 juin 1994, p. 3). Pourtant, plusieurs questions demeurent en suspens, car elles imposent des éclaircissements et des rectifications. Par conséquent, à partir de septembre 1993, un groupe de travail maturité (GTM), composé de membres AGYM (Groupe gymnase de la Commission pédagogique) et CFM (Commission fédérale de maturité), se consacre à la révision du projet du 1^{er} juillet 1992 dont l'objectif est la réglementation de la reconnaissance des certificats cantonaux de maturité décernés par les gymnases. Pendant leur mandat, les participants au GTM, à plusieurs reprises, prennent contact principalement avec le groupe AGYM de la CDIP, la Commission fédérale de maturité (CFM), la Conférence des recteurs des Universités suisses (CRUS), la Conférence des directeurs de gymnase suisses (CDGS) et la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES). Afin de ne pas répéter la procédure appliquée pendant la réalisation du premier projet, le GTM se veut à la fois autant ouvert que transparent et manifeste ses intentions en s'intéressant aux tendances, propositions, "critiques et remarques" énoncées à l'occasion du "premier audit" (AGYM / CFM, 30.04.1994, p. 2). Toutefois, malgré certaines "concessions" le GTM préserve les points primordiaux du projet de base (idem, p. 2) :

- préparer les jeunes à vivre et à évoluer dans un monde complexe, interconnecté et exigeant,
- promouvoir et respecter le projet de l'élève pour sa formation, le responsabiliser en conséquence,
- allier l'épanouissement de personnalités aptes à entreprendre des études universitaires et l'acquisition d'une culture générale adaptée à notre temps,
- décloisonner les disciplines traditionnelles en respectant leur spécificité, telle qu'elle ressort du Plan d'études cadre,
- assouplir le système actuel des types, caractérisé par une orientation précoce et rigide.

Lors de cette révision, la Commission fédérale de maturité (CFM) dans un premier temps, puis le groupe de travail mixte AGYM/CFM, dans un second temps, proposent de préserver les "éléments qui ont donné satisfaction", car ce sont des avantages favorisant toutes discussions (ibidem, p. 2). De plus, ces "objectifs" et ces "contraintes" assurent le rôle attribué à l'ORM (ibidem, p. 2). L'ensemble des mesures, citées ci-après (ibidem, p. 2-3), occupe une place prioritaire et sont relevées dans l'Ordonnance du Conseil fédéral/Règlement de la CDIP (RRM) sur la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de maturité.

1. Favoriser une "évolution dans la **continuité**" en veillant à "la **qualité**" de nos gymnases.
Cette propriété, dont la réputation ne fait aucun doute, doit rester un acquis. A ce jour, nous pouvons confirmer que ces valeurs figurent dans les concepts de la nouvelle maturité. Cependant, seul un laps de temps suffisamment conséquent nous permettra d'évaluer la "qualité" de l'enseignement secondaire.
2. Maintenir "la **culture générale**".
Voilà l'une des missions essentielles du gymnase qui figure dans l'article 5, al. 1 du RRM. Il rappelle que les "écoles privilégient une formation générale [...] en évitant la spécialisation ou l'anticipation de connaissances ou d'aptitudes professionnelles". Cet article souligne que la généralisation du savoir est l'un des objectifs prioritaires de la formation gymnasiale.
3. Assurer "l'**accès aux études supérieures**", soit à l'ensemble des Universités ou des Hautes Ecoles Spécialisées.
Le RRM rend possible, sans limitation, à tous les détenteurs d'une maturité, "l'accès aux études supérieures". Cette garantie figure dans l'article 2 sous "Effet de la reconnaissance". Il précise que les certificats donnent l'ouverture aux Ecoles Polytechniques fédérales, aux examens fédéraux pour les professions médicales et aux Universités cantonales. De plus, au chapitre 2E4 (Les maturités professionnelles, p. 92) nous avons déjà relevé ce que le guide des Hautes Ecoles Spécialisées suisses précise (CDIP, édition 1999/2000, p. 8) : "Les détenteurs et détentrices d'une maturité gymnasiale reconnue sur le plan fédéral peuvent aussi accéder aux domaines de formation HES du ressort de la Confédération pour autant qu'ils puissent faire état d'un minimum d'une année de pratique professionnelle dans le domaine concerné."
4. Développer "la **diversité linguistique et culturelle**", à laquelle chaque pays devra faire face.
Ce point se retrouve à la rubrique 3 de l'article 5 du RRM : "Les élèves maîtriseront une langue nationale et acquerront de bonnes connaissances dans d'autres langues nationales ou 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." Cet article insiste non seulement sur l'acquisition de plusieurs langues, mais également sur l'approche "culturelle" qui favorise la réceptivité d'autres savoirs.
5. Créer "une ordonnance/cadre" contenant des "**conditions minimales**" et permettant une reconnaissance et une évolution des "systèmes" existants.
Ce règlement voit le jour le 1^{er} août 1995, dès l'entrée en vigueur de l'Ordonnance du Conseil fédéral/Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de maturité. Il intègre les Plans d'études cadres pour les écoles de maturité qui deviennent une interprétation concrète des buts de formation. La diversité de l'enseignement, considérée comme l'une des transformations majeures de la nouvelle maturité, se concrétise lors de l'élaboration du Plan d'études cadre et par la mise en place des "plans d'études émis ou approuvés par les cantons", selon le RRM du 1^{er} août 1995, article 8, p. 3.
6. Permettre l'extension de la "**souveraineté des cantons**", dans le domaine de l'enseignement, et le "partage des responsabilités" avec la Confédération.

L'article 9, al. 6 du RRM répond à cette exhortation : "Le canton décide quels enseignements sont offerts dans le cadre de cet éventail de disciplines (disciplines fondamentales, options spécifiques et complémentaires)." Nous reprendrons dans les chapitres ultérieurs cette autonomie des cantons, des écoles et les possibilités de choix et de profil de formation offertes aux étudiants afin de démontrer l'importance de la responsabilité et de la confiance accordée à chacun.

a) Positions du Groupe de travail de maturité et comparaisons avec le Règlement de reconnaissance de la nouvelle maturité

Quelque huit mois de réflexions amène le GTM (groupe de travail maturité) à concevoir, d'un accord complet, un "modèle de maturité" inédit, "rigoureux mais souple" qui semble harmoniser les idéaux des responsables de l'éducation (AGYM / CFM, 30 avril 1994). La fonction première du GTM de "fournir les éléments d'une décision politique" soutenant l'évolution du "projet" dans "l'intérêt" des jeunes, se conclue favorablement, même si l'un ou l'autre "défenseur acharné" d'une discipline peut manifester certaines insatisfactions (idem). En date du 22 mai 1994, malgré quelques réserves, la CDIP considère le projet "globalement bon", car il assure un "niveau qualitatif de la maturité" et offre une "liberté d'option raisonnable" aux cantons et aux étudiants. De plus, il donne aux gymnases les moyens d'une réforme et "semble capable de réunir un consensus" (ibidem).

Les similitudes entre cette version et les articles de l'Ordonnance du Conseil fédéral/Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de maturité sont très proches, voire identiques. C'est pourquoi, à ce stade, nous comparons déjà les propositions du GTM et la version finale du RRM. Par la suite, nous préciserons les phases successives de l'aboutissement du projet, les modifications apportées et les décisions retenues.

Nous pouvons constater des modifications conséquentes entre l'ORM (1968) et la révision du projet du 1^{er} juillet 1992 - le RRM (1995). Vingt-sept années de délibérations, d'attentions, de propositions ont amené les partenaires de l'éducation à prendre des décisions relativement conformes aux attentes de l'homme d'aujourd'hui et même de demain. Il nous semble donc important de reprendre quelques articles, de les mettre en évidence afin de démontrer l'évolution du système gymnasial et de nous interroger sur sa souplesse ou son adaptation aux évolutions constantes.

Nous faisons référence, pour réaliser cette démarche, aux différents documents élaborés par Jourdan (juin 1992, p. 18), le Gymnasium Helveticum (3/94, p. 163-166), le groupe de travail mixte AGYM / CFM (05.04.94) et AGYM / CFM (30.04.94). Nous nous inspirons également de l'ORM du 22 mai 1968 (Etat le 1^{er} octobre 1986), du dossier sur l'arrivée de la nouvelle ORM (République et Canton de Genève, octobre 1992, p. 36-37), des remarques de la CDIP (22.05.1994), du communiqué de presse du DFI et de la CDIP (27 mai 1994) et du RRM du 1^{er} août 1995.

Question 2*Article 6 Durée des études*

Les membres du GTM confirment une "durée de quatre ans au minimum pour la préparation spécifique à la maturité" sans tenir compte de la "structure" et de la "dénomination" de chaque collège. La CDIP, dans ses remarques du 22 mai 1994, impose une "durée des études jusqu'à la maturité" de trois ans lorsque le "Secondaire I" implique une "formation progymnasiale"².

L'article 6 du RRM (01.08.95) remplace l'article 10 de l'ORM qui soulignait déjà une durée de "douze ans au moins". Au point 6, 2 l'enseignement est à concevoir, "en fonction de la préparation à la maturité", au moins pendant les "**quatre dernières années**", mais un "cursus de trois ans est possible lorsque le degré secondaire I comporte un enseignement de caractère pré-gymnasial".

Question 3*Article 10 Disciplines de maturité**(RRM**Article 9)*

L'article 9 du RRM (01.08.95) "Disciplines de maturité" détaille les "sept **disciplines fondamentales** (nouvelle notion), (9, 2a à 9, 2g), l'**option spécifique** (9, 3a à 9, 3h) et l'**option complémentaire** (9, 4a à 9, 4n)". Il abroge les articles 8 et 9 de l'ORM, vu la suppression des types, et c'est donc le passage à neuf branches au lieu de onze avec l'introduction de nouvelles disciplines telles que, par exemple, la philosophie et la **pédagogie**. L'idée première, en 1991, de quatre branches obligatoires et cinq à options n'a pas été retenue (Les résultats de la consultation, p. 103).

Les élèves doivent pouvoir doter leurs études au collège d'un "profil" propre en évitant, par contre, de l'envisager comme une "spécialisation" prématurée. Pour y parvenir, le GTM propose diverses options dont la première étape de responsabilisation consiste à définir et sélectionner des "choix" :

- une "**option spécifique**" qui permet à l'étudiant de faire ressortir son "profil de maturité";
- une "**option complémentaire**" qui intensifie ou varie le "profil de formation".

Pour les partenaires de l'éducation craignant que les sciences expérimentales et l'économie soient desservies, le GTM décide diverses "mesures" :

Les sciences expérimentales :

- les trois disciplines : physique, chimie et biologie appartiennent au domaine des sciences expérimentales; elles se situent dans les disciplines fondamentales et, implicitement, deviennent "obligatoires" / RRM 01.08.95, article 9, al. 2 e;

² Version suisse alémanique du terme pré-gymnasial

- les sciences expérimentales figurent, en outre, dans l'option spécifique : physique et application des mathématiques ou biologie et chimie / RRM 01.08.95, article 9, al. 3 c, d;
- la physique, la chimie, la biologie et l'application des mathématiques prennent également place dans l'option complémentaire / RRM 01.08.95, article 9, al. 4 a, b, c, d;
- le "thème" du travail de maturité peut se rapporter au domaine des sciences expérimentales;
- le taux des mathématiques et des sciences expérimentales au sein des branches fondamentales s'élève à 25 %; cette proportion, sans tenir compte du travail de maturité, peut atteindre 46 % selon les options de l'élève; avec l'ancienne maturité, les élèves du type C totalisent 41 %;
- le Plan d'études cadre définit les "objectifs et le contenu" de l'application des mathématiques, de la physique, de la biologie et de la chimie.

L'article 8 du RRM (01.08.95) mentionne les PEC (Plans d'études cadres) "développés pour mettre en évidence les spécificités de chaque discipline. Les PEC provoquent un décloisonnement des disciplines et leur conception inclut la transdisciplinarité et un regroupement en "domaines d'études".

L'économie et le droit :

- ce groupe de matières devient obligatoire pour tous les étudiants puisqu'il figure dans les disciplines fondamentales, à l'article 9, al. 2 f du RRM (01.08.95) : "le domaine des sciences humaines, comprenant obligatoirement un enseignement en histoire et géographie ainsi qu'une introduction à l'économie et au droit"; elle trouve sa place dans les options spécifiques (RRM, article 9, al. 3 e) ainsi que dans les options complémentaires (RRM, article 9, al. 4 i). Ce point 9, al. 2 f définit aussi la position de l'histoire, contestée dans le premier projet par quelques-uns, et de la géographie, reconnue à la fois comme une des disciplines fondamentales et une subdivision des sciences humaines plutôt que des sciences expérimentales et mathématiques (Tableau 7, p. 102).

Question 4

Article 11 Travail interdisciplinaire noté

(RRM
Article 10)

Les membres du GTM soutiennent "fermement" le dessein d'un travail personnel important, sans contraindre l'interdisciplinarité, répondant ainsi aux intentions de l'article 5 "Objectifs des études" qui remplace l'article 7 de l'ORM définissant le "but des écoles" et ayant servi de référence pour l'élaboration des 10 thèses. Par conséquent, l'idée d'ouverture au-delà d'une discipline est maintenue, mais n'a pas un caractère obligatoire. L'article 10 du RRM du 01.08.95 précise que "ce travail fera l'objet d'un texte ou d'un commentaire rédigé et d'une présentation orale". Plus tard, l'intitulé change et on ne parle plus de travail interdisciplinaire noté, mais de travail de maturité. Le GTM

souhaite que l'appréciation du travail de maturité ne compte pas dans les "critères de réussite de la maturité" mais, par la suite, une évaluation suffisante dudit travail est exigée pour l'inscription aux examens.

Question 5

Article 12 Troisième langue nationale

Vu l'abondance de refus, lors de la consultation du premier projet, le GTM n'impose pas "l'obligation" de concevoir un "enseignement" dans la troisième langue nationale, mais demande aux collèges de proposer à leurs étudiants un "enseignement" dans cette langue. De plus, il rectifie l'état des faits en prenant diverses décisions :

- les disciplines fondamentales englobent une "deuxième langue nationale" (RRM 01.08.95, article 9, al. 2 b); cette mesure inclut, de la part des cantons, le choix, pour les étudiants, parmi les langues nationales restantes après avoir défini la "langue première" (RRM 01.08.95, article 9, al. 2 a);
- l'espagnol et le russe passent des disciplines fondamentales aux options spécifiques; le RRM (01.08.95) spécifie, à l'article 9, al. 3 b, qu'une "langue moderne (une troisième langue nationale, l'anglais, l'espagnol ou le russe)" fait partie de l'un des choix de l'option spécifique; le RRM (01.08.95) définit, à l'article 9, al. 2 c, dans les disciplines fondamentales, "une troisième langue qui peut être soit une troisième langue nationale, soit l'anglais, soit une langue ancienne; le GTM émet le vœu que la "troisième langue nationale peut devenir une discipline d'examen" en tant que discipline fondamentale ou qu'option spécifique mais, suite aux réactions de la CDIP dans ses "remarques relatives au nouveau projet", **la deuxième langue nationale "doit rester une discipline d'examen obligatoire"**; selon le RRM (01.08.95), ce souhait n'est possible que si le choix de l'option spécifique correspond à la troisième langue nationale.

A l'article 14, le RRM du 01.08.95 prescrit les disciplines d'examen :

- la langue première,
 - une deuxième langue nationale; si le canton est plurilingue il peut se limiter à une de ses autres langues cantonales,
 - les mathématiques,
 - l'option spécifique et
 - une autre discipline selon les dispositions cantonales.
-
- l'introduction de "**Basic English**", pour les étudiants qui ne retiennent pas l'anglais comme discipline de maturité, modère la rivalité entre la troisième langue nationale et l'anglais; cette formule offre à quiconque une ouverture sur la culture anglophone.

Pour résumer les modifications apportées, nous comparons, ci-dessous, les éléments nouveaux et les éléments maintenus, c'est-à-dire, par rapport au dossier du 1^{er} juillet 1992, ce qui change et ce qui reste. Ce parallèle, entre le premier et le deuxième projet, donne un aperçu global des modifications apportées à la révision

de la nouvelle réglementation. Il fait ressortir les améliorations progressives mises en place pour renouveler ladite réglementation de la reconnaissance des certificats de maturités cantonaux.

Eléments nouveaux

1. Modèle avec 7 disciplines fondamentales et 2 options
2. Option spécifique
3. Option complémentaire
4. Physique + Chimie + Biologie : obligatoire pour tous
5. Histoire + Géographie + introduction à l'Economie : obligatoires pour tous
6. 3^{ème} langue : langue ancienne ou anglais ou 3^{ème} langue nationale
7. 3^{ème} examen : 2^{ème} langue nationale ou 3^{ème} langue
8. Indication des pourcentages relatifs aux options et des domaines d'études
9. Travail de maturité évalué, mais pas noté, pas forcément interdisciplinaire. Evaluation et titre mentionnés dans le certificat
10. Introduction d'un enseignement de "Basic English"
11. Sport : obligatoire, mais pas discipline de maturité
12. Durée de la préparation : 4 ans

Eléments maintenus

1. Certificat de maturité basé sur 9 notes
2. Equilibre entre les disciplines fondamentales : 3 langues + Mathématiques + Sciences expérimentales + Sciences humaines + Arts
3. Liberté de choix pour le profil de maturité
4. Renonciation aux types, mais possibilité de profils semblables aux types actuels ou de combinaisons mixtes
5. Promotion d'un enseignement coordonné et cohérent dans les disciplines fondamentales
6. Travail de maturité autonome, individuel ou en groupe, avec texte rédigé et présentation orale
7. Souplesse et ouverture, possibilité d'expériences-pilotes
8. Critères de réussite
9. Introduction de la philosophie comme discipline de maturité

b) Les pourcentages des domaines

Lors de la révision du projet du 1^{er} juillet 1992, les membres du GTM proposent des "pourcentages indicatifs" pour chaque domaine d'études. L'ORM du 22 mai 1968 (Etat le 1^{er} octobre 1986) souligne déjà, sans entrer dans les détails, à l'article 8 al. 3 et 8 al. 4, les proportions à respecter : "Pour chaque type, l'équilibre doit être sauvegardé entre le groupe des disciplines langues-histoire et le groupe mathématique-sciences [...]."

Nous avons déjà relevé, dans la Figure 16 de la p. 86, un exemple de pourcentages de leçons enseignées en 1986 et signalé la répartition des disciplines, inscrites dans le RRM du 16 janvier / 15 février 1995. L'intention du GTM est de garantir "l'équilibre de la formation" et mettre en avant "l'importance du choix de l'élève" (AGYM / CFM, 30.04.94, p. 5). La "réglementation" ne touche qu'une "partie du volume total disponible", le "surplus" concerne le sport et les disciplines cantonales (idem, p. 5).

Tableau 8 : Proportions des domaines d'études

	SITUATION ACTUELLE (ORM)		NOUVELLE REGLEMENTATION	
	Moyenne de la partie commune aux types	Valeurs extrêmes selon les types	Pourcentages indicatifs	Selon le choix de l'élève 1)
Langues	38,1 %	38,5...53,7 %	32 %	32...47 %
Math. +Sciences exp.	26,6 %	26,3...41,5 %	25 %	25...46 %
Sciences humaines	13,2 %	13,1...27,4 %	13 %	13...34 %
Arts	6,7 %	6,5.....6,9 %	5 %	5...20 %
Branches spécifiques aux types	15,4 %	14,0...16,5 %	Choix de l'élève 25 %	
	100 %		100 %	

1) sur la base d'un exemple de répartition du choix de l'élève en 15% pour l'option spécifique et 6% pour l'option complémentaire (sans le travail de maturité, estimé à 4%)

Ce Tableau 8 (AGYM / CFM, 05.04.94) met en comparaison les normes de l'ORM (situation actuelle) et celles proposées dans le second projet du 11 juin 1994 (nouvelle réglementation) par le GTM. Nous pouvons observer, tout d'abord, que l'option spécifique, l'option complémentaire et le travail de maturité (choix de l'élève) totalisent 25 % contre 15.4 % attribué, dans l'ORM, aux branches spécifiques selon les types. Ensuite, dans le cadre des disciplines fondamentales, les domaines d'études s'approchent de ceux retenus et inscrits à l'article 11 du RRM (01.08.95). Tant pour les disciplines fondamentales que pour les options, les proportions s'inscrivent dans un écart comprenant les anciens et nouveaux taux, notamment, pour les sciences humaines, dont le pourcentage correspond à 13.2 avec l'ORM et à 13 avec la nouvelle réglementation, un taux variant entre 10 et 20 %.

Disciplines fondamentales :

domaines des langues	30-40 %
domaine des mathématiques et des sciences expérimentales	20-30 %
domaine des sciences humaines	10-20 %
domaine des arts	5-10 %

Options :

option spécifique, option complémentaire et travail de maturité	15-25 %
---	---------

3. Le projet du 11 juin 1994

Le 11 juin 1994, Ruth Dreifuss, Conseillère fédérale, et Peter Schmid, président des directeurs cantonaux de l'instruction publique, présentent le projet du GTM relatif à la reconnaissance des certificats cantonaux de maturité. Ils le soumettent à une procédure de consultation, du 15 juin au 30 septembre 1994 et, pour ce faire, le transmettent "aux Gouvernements cantonaux et à un cercle de destinataires" (DFI & CDIP, 27 mai 1994). Ils relèvent une "plus grande qualité de choix" qui assure une "maturité de qualité" (idem).

Les associations concernées examinent le nouveau dossier. Le temps à disposition est court, mais chaque corporation prend les dispositions appropriées pour répondre à la demande qui lui a été adressée. Avant d'analyser les résultats de la consultation ci-dessous, nous nous sommes intéressés à la Société suisse des professeurs de mathématique et de physique (SSPMP) qui réagit de suite. En effet, le 16 juin 1994, la SSPMP relève quelques "améliorations" comme la mise en place des disciplines spécifiques comprenant l'application des mathématiques, le temps d'enseignement prévu pour les mathématiques, la biologie, la chimie et la physique. Par contre, la SSPMP s'inquiète du regroupement des trois sciences expérimentales ne représentant plus qu'une seule des neuf notes de maturité, de la "faible dotation horaire" possible attribuée à l'option en mathématique, de la disparition du traditionnel type C et de la diminution du nombre de cours en mathématique et en sciences expérimentales rendant l'accès à certaines Hautes Ecoles plus difficile (SSPMP, 16 juin 1994). Pour ce faire, la SSPMP sollicite ses membres et leur adresse un questionnaire afin que chacun puisse s'exprimer.

a) Les résultats de la consultation

Selon Allemann (octobre 1994), la majorité des organes consultés approuve l'ensemble des propositions, relatives au projet du 11 juin 1994, et félicite les concepteurs qui ont respecté les remarques formulées à l'occasion de la première version. Par contre, un acquiescement "définitif" semble possible seulement si les "critiques" énoncées sont retenues (idem). Toutefois, par rapport au projet du 1^{er} juillet 1992, les "réserves" exprimées touchent essentiellement des questions précises (ibidem).

Avant de détailler les explications concernant les quatre questions posées aux différents gouvernements et associations, extraites également des références ci-après, nous reprenons le "bilan global" d'Allemann (ibidem) complété par un ensemble de dossiers provenant de la Conférence universitaire suisse (8 septembre 1994), la Société suisse des professeurs de mathématique et de physique (3 septembre 1994), la Conférence des directeurs des écoles d'ingénieurs de Suisse (15 septembre 1994), la Conférence des directeurs de gymnases suisses (19 septembre 1994), l'Association suisse des professeurs d'université (20 septembre 1994), du Conseil suisse de la science (21 septembre 1994), du Rectorat de l'Université de Lausanne (21 septembre 1994), du Conseil d'Etat du Canton de Fribourg (26 septembre 1994), du Conseil d'Etat de la République et du Canton de Neuchâtel (26 septembre 1994), du Rectorat de l'Université de Fribourg (26

septembre 1994), du Gouvernement de la République et Canton du Jura (27 septembre 1994), de la Direction des affaires académiques de l'Ecole Polytechnique fédérale de Lausanne (27 septembre 1994), du Conseil d'Etat du Canton de Vaud (28 septembre 1994) et de la Société Pédagogique Romande (3 octobre 1994). Le Tableau 9, ci-après, résume ledit bilan et met en évidence les remarques des organes concernés sans s'arrêter aux particularités dont la l'évolution manque de transparence.

Tableau 9 : Bilan

	Organes	Observations
1.	Cantons	Réponses majoritairement "positives" contenant moins de "réserves". Le premier projet semblait plus "ouvert".
2.	Organismes et institutions de l'éducation et de la science	Évaluation générale "positive", car les auteurs ont tenu compte des remarques. Quelques inquiétudes subsistent : - accroissement de "l'écart" d'une école à l'autre - diminution de la "qualité" ou du "niveau" - difficulté d'entrée aux universités.
3.	Universités et Hautes Ecoles	Moins de critiques cette fois-ci que lors de la consultation du premier projet. Approbation, mais avec diverses "réserves" provenant particulièrement de l'Université et de l'Ecole Polytechnique fédérale de Zürich qui souhaitent garantir la "qualité" et le "haut niveau" de la maturité fédérale.
4.	Conférences de directeurs, recteurs	Réactions globalement "positives". Certaines propositions touchent particulièrement le "choix" de l'une ou l'autre discipline.
5.	Associations des enseignants	Refus, par la plupart des enseignants, du nouveau projet. Les associations évoquent divers motifs : - "manque de consensus"; - impossibilité d'accéder à la "Hochschulreife"; - crainte de la mort des "langues anciennes"; - la fédération internationale des associations des études classiques pense que la réforme est irréalisable; - les enseignants de géographie estiment que leur discipline n'est pas appréciée à sa juste valeur; - les anciens étudiants de l'Ecole Polytechnique fédérale de Zürich redoutent une diminution des "exigences, un manque de sélection et un enseignement insuffisant en biologie, chimie, géographie et physique".

	Organes	Observations
6.	Associations des étudiants et des élèves	Leur attitude ne change pas, car ils restent "favorables" tout en regrettant le manque d'ouverture du deuxième projet.
7.	Partis politiques	Prédominance des positions "positives", malgré divers soucis tels que, par exemple, une meilleure "combinaison" des disciplines, la perte de "l'aspect novateur" du premier dossier ou encore la question des répercussions financières.
8.	Associations économiques et professionnelles	Elles relèvent les amendements apportés au projet. Elles soulignent favorablement la place de la discipline "économie et droit" parmi les options spécifiques ou complémentaires.

En conclusion, le bilan du deuxième projet confirme un assentiment quasi général. La tendance retenue paraît satisfaisante, mais il importe de respecter un ensemble de recommandations lors des phases subséquentes. Afin d'atteindre un consentement maximal, le projet doit être repris et amélioré avant sa version finale, malgré la nécessité urgente de pouvoir utiliser une ORM mettant fin aux interminables discussions sur la réforme de la maturité et facilitant les révisions de l'enseignement gymnasial. Cependant, l'empressement des cantons, surtout, ne doit pas inciter à la hâte, voire à l'impatience, car l'intérêt premier consiste à s'arrêter sur les principaux amendements. Dans le but de connaître aux mieux les améliorations souhaitées, nous nous attardons sur la synthèse des réponses fournies par les organismes consultés. Pour cela, nous mentionnons, dans le sous-chapitre qui suit, les adhésions (principes favorables) et les restrictions (principes défavorables) relatives au deuxième projet mis en consultation.

(1) Les réponses aux quatre questions

Les quatre questions posées par le Département fédéral de l'Intérieur et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique lors de la consultation du projet du 11 juin 1994 provoquent quelques réactions à la fois positives et interrogatives. D'après Allemann (octobre 1994), certaines réflexions démontrent un acquiescement favorable ou, au contraire, une désapprobation de la démarche dont les principaux éléments sont retranscrits dans le Tableau 10 de la page suivante.

Tableau 10 : Réponses à la 2^{ème} consultation

		PRINCIPES FAVORABLES	PRINCIPES DEFAVORABLES
QUESTION 1	"Orientation générale des propositions"	<ul style="list-style-type: none"> - "études universitaires" possibles - "solutions consensuelles" - garantie "d'une qualité d'enseignement minimale" pour le gymnase - "flexibilité" et "ouverture" - responsabilités des cantons, écoles, étudiants - solution "cadre" souple - conciliation convenable - nouvelles connaissances : "droit et économie" - plus d'oppositions aux 12 ans pour la durée des études et aux 4 ans pour la "préparation aux examens " 	<ul style="list-style-type: none"> - "objectifs" insuffisants pour les études à l'université - "réforme" non pressante - crainte "au niveau des possibilités de réalisation" - appréhension de la "baisse de niveau" - choix aux dépens de la "qualité" - risque de laisser les universités sélectionner les étudiants - affaiblissement des "langues anciennes" et "non-reconnaissance" de la fonction du sport - "conséquences financières" floues
QUESTION 2	"Sept disciplines fondamentales et deux disciplines à option"	<ul style="list-style-type: none"> - réponses pour ainsi dire très unanimes - améliorations évidentes - "progrès" pour dix-sept cantons, instances universitaires, conférences de directeurs, associations d'étudiants - résultat satisfaisant d'un "compromis" - "options sensées" si possible à ouvrir encore plus par les cantons - propositions d'options plus limitées 	<ul style="list-style-type: none"> - insatisfaction du canton de Zürich : modification de quelques "points" - risque d'un affaiblissement du "niveau" - multiplication du nombre de disciplines de maturité en comparaison du premier projet
QUESTION 3	"Disciplines retenues comme disciplines fondamentales (DF), options spécifiques (OS) et options complémentaires (OC)"	<ul style="list-style-type: none"> - approbation de la "majorité des cantons" avec des "réserves" et des suggestions de modifications cohérentes - approbation des organismes et partis politiques, collectivités religieuses, communautés d'étudiants et associations économiques - remplacement du "vide" provoqué par la suppression des "types de maturité" grâce aux OS - accroissement de la "marge de manœuvre" des cantons par l'introduction des OS et OC 	<ul style="list-style-type: none"> - réduction de la quantité de notes, mais pas du nombre de disciplines - dotation contestable des sciences expérimentales dans le second projet - refus par la SSPES et les partisans des langues anciennes - difficulté d'un "consensus total"
QUESTION 4	"Pourcentages des domaines d'études et disciplines à option"	<ul style="list-style-type: none"> - approbation pratiquement à 100 % des taux proposés 	<ul style="list-style-type: none"> - augmenter davantage la "flexibilité" - proportion des langues trop "faible" - "part du travail de maturité" trop importante

(2) Les décisions de la CDIP

Malgré un refus total des associations d'enseignants, qui craignent une réforme ne touchant que l'organisation de l'école, et un scepticisme de l'Université comme de l'Ecole Polytechnique fédérale de Zürich, une forte "majorité" des cantons, des Conférences suisses de directeurs et de recteurs, des Universités et des partis politiques apprécie le projet et, de ce fait, adopte le "modèle" proposé (Meylan, 08.11.94). En date du 27 octobre 1994, l'assemblée plénière de la CDIP décide "d'entrer en matière sur la proposition de réglementation mise en consultation" (idem). Elle conserve les "sept disciplines fondamentales communes, une option spécifique, une option complémentaire et un travail de maturité" (ibidem). Elle modifie ou complète différents points que nous avons parfois déjà développés dans les rubriques précédentes lors de certaines comparaisons. Néanmoins nous les reprenons et en résumons le contenu (ibidem) :

1. La "**durée du cursus**" peut être de trois ans si le cycle secondaire prépare au gymnase, sinon elle est de quatre ans (Positions du Groupe de travail de maturité et comparaisons avec le question 2, article 6, p. 110).
2. Le "**corps enseignant**" doit obtenir un diplôme "d'enseignement supérieur" complété par un "diplôme universitaire" et, pour le secondaire I, le canton "décide la nature de la qualification" des maîtres concernés.
3. Les cantons arrêtent les disciplines des **options complémentaires** et peuvent les compléter par un enseignement de sport, musique ou religion.
4. La "**proportion des domaines enseignés**" respecte les vœux émis lors de la consultation du second projet et, de ce fait, accroît la flexibilité des cantons en augmentant leur "marge de manœuvre" (Les pourcentages des domaines, p. 113).
5. La **mise en application** est proposée pour le 1^{er} août/septembre 1995 avec une "période transitoire" de huit ans (CHAPITRE... DE L'ORM AU RRM AU PEC, p. 99 et suivantes) pour adapter les plans d'étude. L'examen final et l'approbation du règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux par la Confédération et les cantons sont prévus lors de la réunion du 16 janvier 1995.
6. Les cantons peuvent choisir, dans les "examens obligatoires", l'une des deux "autres langues nationales" (Positions du Groupe de travail de maturité et comparaisons avec le question 5, article 12, p. 112). Cette clause institue **l'italien** comme **troisième langue nationale**, mais plus comme un enseignement obligatoire recommandé par Flavio Cotti.
7. Les **Universités et Hautes Ecoles deviennent accessibles** à chacun, car le "même traitement" pour tous les porteurs de maturités suisses est garanti. Par conséquent, les "cantons non-universitaires" ne voient pas leurs "certificats dévalués". De plus, le 18 février 1993, dix-sept cantons (Vaud, Neuchâtel, Genève, Jura, Fribourg, Berne, Uri, Schwitz, Obwald, Nidwald, Glaris, Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Schaffhouse, Appenzell Rhodes-Extérieures, Argovie et Thurgovie), cela suffit pour l'entrée en vigueur, souscrivent à "**l'Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études**" auquel sont rattachés, entre autres, le règlement de reconnaissance des maturités et la reconnaissance des titres étrangers en Suisse. Désormais une entente Confédération – cantons, permet la "reconnaissance conjointe des certificats". Ces nouvelles "bases légales pour la maturité" mettent fin à "130 années de

régime ORM" tablé sur la "loi fédérale" relative à la "libre circulation du personnel médical de 1877".

4. Synthèse et conséquences

Au terme de la consultation, la version proposée par le GTM est maintenue dans son ensemble. Sans revenir sur toutes les décisions de la CDIP, élaborées précédemment, nous résumons, dans ce chapitre, les principaux changements amenés par la réforme de la maturité qui s'est éloignée du premier projet préconisant quatre branches obligatoires et cinq aux choix, puis nous présentons l'évolution des procédures, leur approbation et la mise en place des structures nécessaires à leur application.

Un tronc commun de sept disciplines, ainsi que des branches à option, remplacent les traditionnels types de maturité et ouvrent des diplômes orientés vers les langues, les sciences, l'économie et le droit ou encore, nouveauté nationale, vers **la pédagogie, la psychologie** et la philosophie ou les domaines artistiques. Cette nouvelle offre octroie aux écoles et aux étudiants une plus grande liberté de choix et une meilleure implication. Le Tableau 11 de la p. 121 (Résonances, 1996, no 4, p. 13) donne une vue d'ensemble des disciplines de la nouvelle maturité : les disciplines obligatoires passent de quatre à sept (langue première – deuxième langue nationale – langues anciennes (latin ou grec) ou anglais ou troisième langue nationale – mathématiques, sciences expérimentales : physique et chimie et biologie – sciences humaines : histoire + géographie + économie et droit – arts visuels ou musique), une option spécifique qui caractérise l'orientation de l'élève et une option complémentaire. Sur les cinq branches d'examen, les étudiants peuvent en choisir une, car la langue maternelle + les mathématiques + l'option spécifique + une branche définie selon le canton (deuxième langue nationale ou groupe langues anciennes / anglais / troisième langue nationale) sont obligatoires. Malgré un enseignement non imposé, la troisième langue nationale renforce sa position puisqu'elle rentre dans le cercle des sept disciplines fondamentales et, à l'article 9, al. 2 c (RRM, 01.08.95), se définit comme suit : "une troisième langue qui peut être soit une troisième langue nationale, soit l'anglais, soit une langue ancienne." Le programme de maturité comprend également un travail de maturité favorisant le décroisement des disciplines. Enfin, l'éventualité d'accomplir une maturité bilingue devient possible à partir du 2 mars 1995.

Tableau 11 : Les disciplines de la nouvelle maturité

TABLEAU SYNOPTIQUE DES DISCIPLINES DE MATURITE			
	DISCIPLINES FONDAMENTALES	OPTION SPECIFIQUE	OPTION COMPLEMENTAIRE
LANGUES	● Langue première		
	● Une 2e Langue nat. L.anc/Angl/3me L.nat.	Langues anciennes Langue moderne	
MATH. et SC. EXP.	● Mathématiques	Phys. + Appl. des Math.	Appl. des Math.
	Phys.+Chim.+ Biol.	Biologie + Chimie	Physique Chimie Biologie
SCIENCES HUMAINES	Hist.+Géogr.+E con.	Economie-Droit	Géographie Histoire Economie-Droit
		Philo. + Pédag.-Psy.	Pédagogie-Psychol. Philosophie Religion
			Arts visuels /Musique
ARTS	Arts visuels /Musique	Arts visuels /Musique	Sport
OPTIONS	● OPTION SPECIFIQUE		
	OPTION COMPLEMENTAIRE		

● = Discipline d'examens

5^e examen : choix à déterminer par les cantons

Obligatoire	→	Travail de maturité	Education physique
Facultatif	→	Basic English	3 ^e Langue nationale

Le RRM, appelé aussi, parfois, ORRM (ordonnance et réglementation sur la reconnaissance des certificats de maturité) non seulement supplée à l'ORM, dont la cohérence devenait quelque peu désuète, mais apporte des améliorations appropriées et souhaitées. Les nouvelles normes de reconnaissance, conçues dans un esprit d'adaptation au changement, donnent les moyens de réaliser différents objectifs. En effet, la conception de cette ordonnance / ce règlement sur la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de maturité, avec les

propriétés d'une "réglementation cadre", ne définit que les "conditions minimales" et permet ainsi une diversification des "modalités d'organisation scolaire". De plus, le RRM adapte les "objectifs des études" en insistant, à l'article 5, sur la capacité des élèves "d'acquérir un savoir nouveau, de développer leur curiosité, leur imagination, leur faculté de communication ainsi que de travailler seuls et en groupes". Il remplace l'article 7 de l'ORM en maintenant les principes reconnus et en "s'attachant à des aspects nouveaux" ou ignorés jusqu'alors. Enfin, même si certains "maturistes" choisissent une profession "extra- ou para-universitaire", le gymnase concrétise la préparation aux études universitaires.

La "marge de liberté" accordée aux Cantons s'accroît, car ces derniers ont la possibilité de soutenir différentes voies d'études et d'offrir aux Collèges, comme aux élèves, une réelle "liberté de choix dans les options". L'article 9, al. 6 du RRM transcrit clairement cette autonomie cantonale. Ensuite, le "partage des responsabilités" entre les Cantons et la Confédération ressort à l'article 3 : "En vertu de la présente ordonnance / du présent règlement, les certificats de maturité cantonaux ou reconnus par un canton le sont aussi sur le plan suisse s'ils satisfont, ainsi que les écoles qui les délivrent, aux conditions minimales définies dans cette section." Il s'agit d'une collaboration interactive pour laquelle les uns et les autres sont acteurs du système. Finalement, chaque canton doit s'interroger sur la durée des études au collège et remettre en cause les pratiques et la planification qui en découle. Pour activer l'insertion dans le circuit économique et ne pas prolonger la durée des études, selon la tendance Suisse allemande, la "durée normale de la scolarité" jusqu'à la maturité peut passer à douze ans et, pour ce faire, une collaboration avec les Cycles d'orientation est recommandée. A part Schaffhouse et Thurgovie, qui ont décidé de passer à 12 ans en 2001, et Nidwald, Soleure, Uri et Zürich qui ont également choisi d'accéder au cycle des 12 ans, en 2002, soit une fois l'ancien système terminé, seuls les cantons d'Argovie, de Fribourg, de Genève, du Tessin et du Valais ont maintenu une maturité à 13 ans. Cependant, à court ou moyen termes, différents événements, tels que la construction du gymnase intercantonal de la Broye regroupant Vaud et Fribourg, risquent fort bien d'influencer, voire de bousculer certaines décisions.

La pédagogie et la psychologie entrent dans les disciplines de la maturité et, tout comme la philosophie (déjà enseignées dans de nombreux gymnases), en accédant au statut de disciplines à option, deviennent, selon l'article 14 du RRM "Disciplines d'examen". Ceci rééquilibre "l'inégalité structurelle entre les types et les disciplines reconnues et non reconnues", car, vers le début des années nonante, le type A représente moins de 4 % des certificats, alors que la pédagogie/psychologie et la philosophie s'enseignent pratiquement dans un canton sur deux.

Le Conseil Fédéral (15 février 1995) et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (16 janvier 1995) "arrêtent le nouveau règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale" et concluent une "Convention administrative". Ils instituent un "organe consultatif commun" : la Commission suisse de maturité qui remplace la Commission fédérale de maturité (article 2 de la "Convention administrative" : "le Conseil fédéral et la CDIP entretiennent conjointement une "Commission suisse de maturité"). Vu l'article 4, al. 4 de la "Convention administrative", le Conseil fédéral et la CDIP définissent les nombreuses fonctions de la Commission suisse de maturité dont l'une des

principales consiste, selon l'article 2 a de son "Règlement interne", à soumettre les "propositions, à l'attention du DFI et de la CDIP, concernant la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale délivrés par les cantons et la révision des dispositions relatives à la maturité et valables sur le plan suisse". Cet article signifie que la Commission suisse de maturité est "qualifiée pour donner son avis sur la reconnaissance les certificats cantonaux de maturité". Le 1^{er} août 1995, le Conseil fédéral et la CDIP approuvent l'Ordonnance du Conseil fédéral/Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) et, de la sorte, résilie l'ORM du 22 mai 1968. Cependant les "reconnaisances" selon cette ancienne ORM "demeurent valables" jusqu'en 2003 (RRM, 01.08.95, article 25) afin de laisser aux cantons le temps d'adapter leurs règlements. Les dates de demande de reconnaissance et des premiers certificats de maturité, pour chaque canton, sont énumérées dans le tableau ci-dessous (CDIP, 29.12.00).

Tableau 12 : Certificats de maturité selon les cantons

Kanton <i>canton</i>	Monat <i>mois</i>	Jahr <i>année</i>	Anerkennungsgesuch eingereicht <i>Demande de reconnaissance déposée</i>
ZH	IX	2002 *	09.09.97 (générell); 28.07.98 (FGZ); 31.08.98 (Seminar Unterstrass); 05.10.98 (Freie Kath. Schulen)
BE	VI/IX	2001 *	dt'sprachiger Teil; 10.02.97 (générell); 06.07.99 (NOSS, Spiez); 12.08.99 (Schweiz.schule Barcelona)
LU	VIII VI	2001 * 2002 *	partie francophone; 10.02.97 (en général) 30.04.97 (Gymn. St.Klemens, Ebikon; Gymn. Baldegg; RIS Swiss Sec. Schule Bankok); 08.06.98 (générell u. MS Erwachsene); 13.07.99 (Kurzeitgymnasien: KSH, KSL, KSS; KLS PZ Musegg, KS Hitzkirch)
UR	VII	2002 *	02.09.97 und 08.12.97 (Kant. Mittelschule Uri)
SZ	VI	2002 †	01.06.99 (alle 5 Maturitätsschulen)
OW	VI	2000 *	04.07.96 (Schweiz. Sportmittelschule Engelberg); 21.02.97 (KS Sarnen, Stiftsschule Engelberg)
NW	VI	2002 *	18.12.97 (kant. Mittelschule St. Fidelis, Stans)
GL	VIII	2000	14.03.96 (KS Glarus)
ZG	VI	2001 *	17.07.97 (KS Zug); 20.10.97 (Institut Montana)
FR	VI	2002	27.02.98 (les quatre collèges cantonaux)
SO	VI	2002 *	17.06.98 (KS Solothurn und Olten)
BS	VI	2002	26.01.96 (alle Schulen); 25.02.97 (Schweizer Schule São Paolo)
BL	VI	2003	
SH	VI	2001 *	21.01.97 (KS Schaffhausen); 15.12.97 (Colegio Suizo, Madrid)
AR	VIII	2000	24.09.96 (KS Trogen)
AI	VII	2000 *	30.09.96 (Gymn. St.Antonius, Appenzell)
SG	VIII	2002 †	25.11.96 (Gymn. Friedberg, Gossau); 13.03.97 (générell); 22.09.97 (Interstaatliche Maturitätsschule f. Erwachsene St. Gallen/Sargans); 29.12.97 (Gymnasium Untere Waid, Morschwil)
GR	VI	2003 *	21.07.98 (Bündner Maturitätsschulen); 19.07.99 (private Mat.schulen)
AG	†	2002/03	20.08.98 (Maturitätsschule für Erwachsene, AME)
TG	VII	2001	07.03.96 (Maturitätsschule für Erwachsene TG/SH) 11.12.96 (générell)
TI	VI	2001	24.02.97 (tutti i licei cantonali)
VD	VII	2001	28.08.97 (tous les gymnases cantonaux)
VS	VIII	2003	05.11.98 (lycées - collèges)
NE	VII	2002 *†	26.11.97 (les trois lycées cantonaux)
GE	VI	2002	20.02.98 (tous les lycées cantonaux)
JU	VI	2003	23.03.99 (lycée cantonal et collège Saint-Charles)

Légende :

* Jahr mit 2 Maturitätsprüfungen (MAV und MAR) / année avec 2 examens de maturité (ORM et RRM)

*† double volée d'examens mais uniquement ORM type E et RRM

Nos références sont basées à la fois sur différents dossiers rédigés par le Département fédéral de l'Intérieur et/ou la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (République et Canton de Genève, octobre 1992, p. 44, 46-48; DFI / CDIP, février 1995; CDIP, mars 1995; Conseil fédéral suisse et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1^{er} août 1995; Commission suisse de maturité, 1996) et sur les Principes pour la révision de l'ORM (Sauthier, 19.03.92; Résonances, 1996, no 4, p. 12).

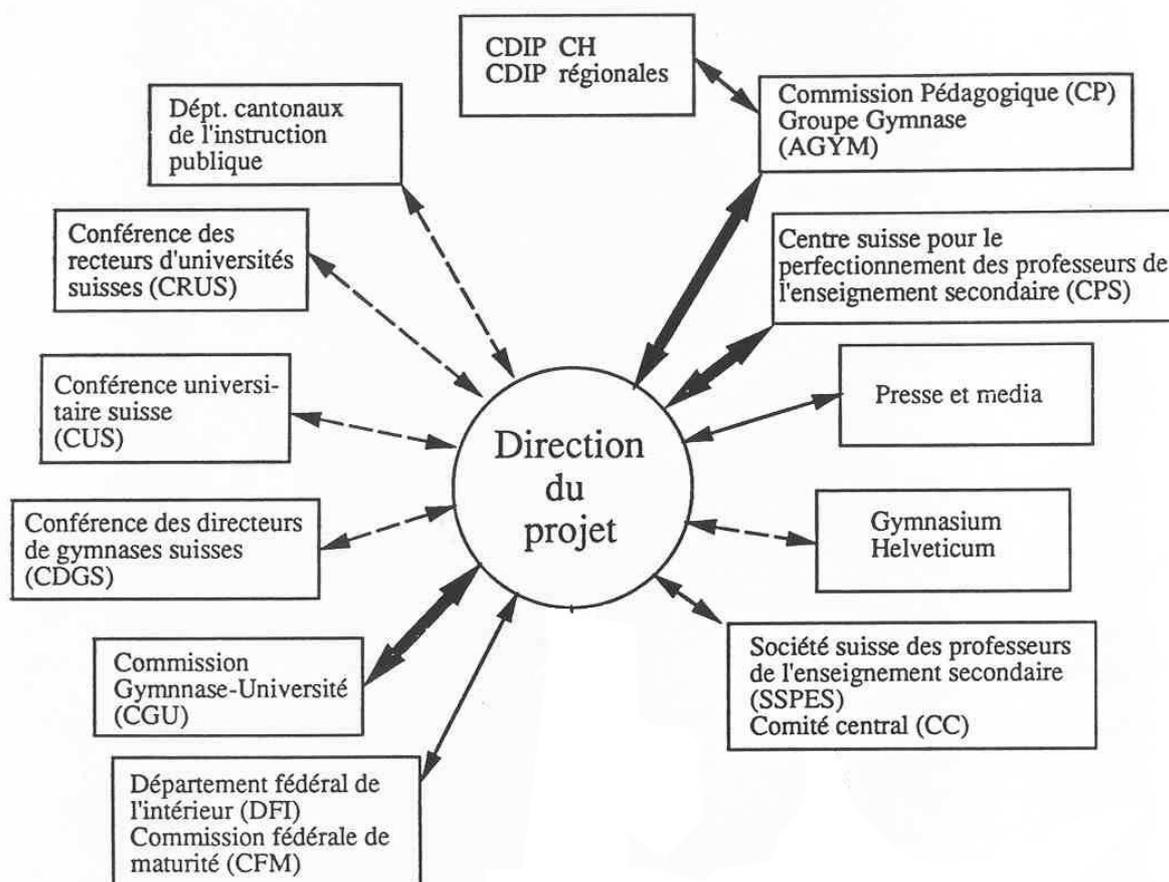
B. Le plan d'études cadre pour les écoles de maturité

Sous ce point B nous reprenons et complétons quelques étapes de la conception des Plans d'études cadres, déjà partiellement développés dans le chapitre 2F (Les Plans d'études cadres pour les maturités suisses, p. 53 et suivantes), en nous inspirant des réflexions de Roger Sauthier (cité dans CDIP, 11 mars 1996), président du groupe AGYM lors de l'élaboration du PEC. Ce complément permet de mieux cerner les tenants et les aboutissants du processus et apporte une analyse plus attentive des circonstances et des instances concernées – des interrogations propres aux champs d'études et conditions pédagogiques – des procédures de consultation et des principaux résultats qui en découlent – de la chronologie des phases de mise en place – des caractéristiques et spécificités du PEC-MAT (Plans d'études cadres pour les écoles de maturité) – des conséquences d'un tel changement pour les cantons, les écoles, les enseignants, les étudiants et les disciplines.

1. Circonstances et instances

En 1987, la Commission "Programmes-cadres pour les Ecoles de Maturité", mise sur pied à la demande de la CDIP par la Commission de l'enseignement secondaire II en 1983, suite à l'échec de la diminution des types et des disciplines de maturité (chapitre 2E2b : La suppression des types, p. 82), atteste de la "pertinence" des dix thèses de la CGU qui fixent les "objectifs et la finalité" des études au gymnase (idem, p. 109). Cette même commission constate la "surcharge des programmes, le cloisonnement des disciplines" et le "manque d'ouverture" (ibidem, p. 109). Ces diverses observations, l'amène à délimiter sa fonction à la conception et à la diffusion de "l'architecture des programmes-cadres" et elle propose de déléguer la Commission pédagogique (CP) qui lui semble mieux à même de poursuivre ce mandat (ibidem, p. 109). D'autres instances participent au projet du PEC. Il s'agit de la CDIP, la CP, du groupe AGYM, du CPS, de la SSPES, de la CFM, du DFI, de la CDGS, de la CUS, de la CRUS, des Départements cantonaux de l'instruction publique ainsi que de la presse, des médias et des représentants de Gymnasium Helveticum (les descriptions complètes de ces abréviations figurent les annexes des pages 331-341). Nous reproduisons partiellement, dans la Figure 23, p. 125, le "Réseau d'information du projet PEC-MAT" (Meylan, 1989, p. 22) qui détaille les organes cadres apportant leur contribution à l'élaboration, aux amendements et aux décisions relatives au Plan d'études.

Figure 23 : Réseau PEC-MAT



En 1988, la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES) plaide en faveur du Plan d'études cadres pour les écoles de maturité (PEC). La CDIP désigne la Commission pédagogique (CP) et plus précisément son groupe AGYM (Ausschuss Gymnasium PK / Groupe Gymnase) pour contrôler les opérations. Le groupe AGYM collabore avec le Centre de perfectionnement des enseignants secondaires à Lucerne (CPS) pour la conception de ce PEC. De 1988 à 1991, quelque 250 enseignants, directeurs de gymnase et spécialistes participent "au développement du projet" (Sauthier cité dans CDIP, 11 mars 1996, p. 110). "Regroupés en plus de 40 groupes de travail", ils ne ménagent pas "leur peine pour situer leur discipline dans le large éventail des branches enseignées et la considérer comme un maillon possible dans la construction du savoir, du savoir-faire et du savoir-être de tout porteur d'un certificat de maturité" (idem, p. 110). Leurs travaux aboutissent à l'élaboration de plans d'études cadres, pour leur discipline, qui définissent les "objectifs finaux de la formation gymnasiale" et garantissent une "unité dans le respect des diversités culturelles" suisses et une homogénéité nécessaire au "maintien du climat de confiance" avec l'Université (ibidem, p. 110-111).

Lors de la séance du 22 au 24 novembre 1989, à Interlaken, la direction du projet relève que l'un des "objectifs majeurs est d'amener tous les groupes à un même point de développement afin d'assurer la cohésion globale de l'entreprise". Durant le même séminaire, la présidente de la CGU, Marie-Pierre Walliser, incite les

"responsables des disciplines" à s'interroger sur "la contribution de leur discipline à la formation gymnasiale" actuelle et future. De plus, Roger Sauthier s'inquiète du "soutien politique des autorités" et des "mesures" prises pour "assurer le succès du dossier". Anton Strittmatter, pour sa part, soulève l'importance des "conditions d'acceptation et d'efficacité du projet". Ces quelques exemples illustrent l'esprit et les finalités ambitionnés.

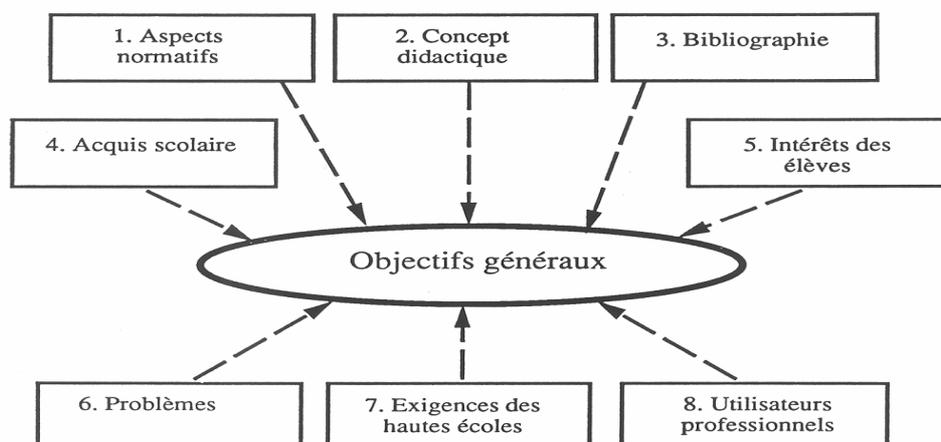
En tant que commission examinatrice, la CGU évalue la "compatibilité avec le mandat", du 02.12.87, à savoir les clauses préalables, les "conditions cadres" et la conformité à l'objectif; les "conditions" initiales, en d'autres termes la "concordance" avec l'article 7 de l'ORM et les 10 thèses (Les plans d'études cadres, 13.07.90, p. 11-12 & Meylan, 1989, p. 20). Elle examine la "cohérence des programmes de référence" et demande aux sociétés affiliées de vérifier "l'idonéité pédagogique et la conformité des projets de PEC avec le consensus didactique" (idem). Elle observe si les Plans d'études cadres correspondent aux "objectifs fixés" et, dans l'affirmative, valide le PEC (ibidem).

2. Interrogations

Les groupes de travail du projet "Plans d'études cadres pour les écoles de maturité", avant de formuler les objectifs, s'entendent sur une liste d'interrogations relatives au "champ d'études" et aux "conditions pédagogiques" afin d'innover et de raisonner sur le "sens", la "valeur pédagogique" et "l'importance" des objectifs (Meylan, 1989, p. 9). Ces interpellations concernent huit approches préalables (Figure 24, p. 127), (idem, p. 9-10) :

1. Les "aspects normatifs" qui déterminent les "valeurs" et les "comportements" à véhiculer.
2. Le "concept didactique" qui caractérise les méthodes d'apprentissage propres aux diverses disciplines.
3. Une "bibliographie" de précédentes études qui fournit des données relatives à chaque discipline.
4. "L'acquis scolaire" délimitant les "connaissances, attitudes ou savoir-faire" dispensés au secondaire I.
5. Les "intérêts des élèves" qui informent sur les motivations stimulant les étudiants.
6. Les "problèmes" auxquels les étudiants devront faire face.
7. Les "exigences universitaires" qui définissent les aptitudes requises et approfondies par chaque discipline.
8. Les "utilisateurs professionnels" qui rappellent les "qualifications de bases" à acquérir dans chaque discipline.

Figure 24 : Approches préalables



3. Consultation et résultats

Du 30 janvier au 20 septembre 1992, la CDIP procède aux consultations d'usage, auprès des chefs de Départements de l'instruction publique et des Associations d'enseignants, sur le Plan d'études cadre pour les écoles suisses de maturité. Elle formule diverses questions et, pour comprendre au mieux l'accueil de ce document, nous développons, dans le Tableau 13 (Meylan, 30.09.1992), certaines réponses transmises, dans les délais, par les cantons romands (aucun désaccord entre la Suisse alémanique et la Suisse romande), soit six, hormis le Jura, et par la Commission fédérale de maturité (CFM) qui est l'une des associations de référence. A ce stade, les décisions concernant la future ordonnance sur la reconnaissance des maturités (RRM) ne sont pas encore arrêtées mais, malgré cela, plusieurs cantons donnent leur avis dont l'analyse se retrouve à la question deux.

Tableau 13 : Résultat de la consultation du PEC

Cantons/Com.	FR	GE	NE	VD	VS	CFM
Questions						
<i>Questions 1</i> "Promulgation du PEC comme recommandation de la CDIP"	Approbation	Approbation	Approbation	Approbation	Approbation	Approbation
<i>Question 2</i> "Liaison entre le PEC" et le futur RRM	Approbation PEC et ORM sont liés	Approbation Cohésion PEC-ORM fondamentale	Pas de remarques	Approbation PEC à "adapter" à l'ORM par la suite	Pas de remarques	Approbation Utilisation du PEC comme référence par la CFM
<i>Question 3</i> Révision des "plans cantonaux sur la base des PEC"	Approbation Lorsque l'ORM "sera fixée"	Approbation Il en est déjà ainsi	Approbation "Transfert au niveau des écoles"	Approbation Une fois les améliorations apportées	Approbation Partiellement réalisé	

Cantons/Com.	FR	GE	NE	VD	VS	CFM
Questions						
<i>Question 4</i> Souhait d'une "aide" de la CDIP pour la "mise en pratique du PEC"	Approbation "Sans intervention"	Approbation Désire un aide-mémoire	Approbation "Echanges, appuis"	N'en ressent pas la nécessité	Approbation Transmission "d'expériences, d'informations"	
<i>Question 5</i> Nécessité de "modifications ou d'amendements"	Proposition de rectificatifs "de détail"		Modifications infimes	Le canton soumet quelques propositions concrètes		"Compléter les objectifs communs des disciplines" Ouvrir les disciplines
<i>Question 6</i> Prévoir des disciplines "d'intégration"	"Allemand et français langues premières : l'allemand est plus consistant"			A reprendre : mathématiques, sciences économiques, histoire Ne pas admettre l'informatique		Transformer l'histoire en "histoire des sciences" Modifier "l'intégration des math. appliquées en math. tout court" "Créer un plan cadre pour l'italien"
<i>Question 7</i> "Structure des domaines d'études"	Approbation	Approbation "Introduction aux domaines d'études" à remettre : "chapeaux"	Approbation	Approbation "Scinder math. en sous-disciplines, créer une discipline d'intégration histoire et société"	Approbation	Approbation
<i>Question 8</i> "Orientations générales"	Approbation Légèrement flou	Approbation "Positif, à préciser"	Approbation Très favorable, "coordination avec bac professionnel"	Approbation "Interdisciplinarité positive, mais pas réalisée dans les disciplines"	Approbation	Approbation

Selon Meylan (Gymnasium Helveticum, 6/92, p. 62-63), les cantons et les enseignants approuvent le PEC en tant que "recommandation de la CDIP" (question 1) voire en tant que "statut contraignant". De plus, la majorité des cantons souscrit à l'idée de s'arrêter à des recommandations cantonales "minimales", car elle désire laisser la "réalisation" des plans d'études aux collèges. Questions 2 et 3, les cantons acceptent de réviser leurs plans d'études et certaines écoles tirent déjà des idées du PEC. Cependant, la plupart attendent "l'entrée en vigueur" de l'ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité. A la question 4, l'ensemble des cantons souhaite des "mesures d'appui" offertes par la CDIP et le CPS sous la forme de "cours de perfectionnement, formation d'animateurs pédagogiques, échange d'expériences et de savoir-faire entre écoles, réseaux de contact, documents, etc.". Certaines doléances ressemblent à celles de la SSPES, mais leur concrétisation reste une interrogation. En réponse à la question 5, plusieurs cantons acceptent le

document sans procéder à des modifications et celles proposées par certaines associations d'enseignants sont mises en évidence dans les réponses de la SSPES. Questions 6, plusieurs cantons et la CFM, malgré l'imprécision du concept d'intégration, envisagent l'histoire en tant que "discipline d'intégration". Question 7, les cantons sont favorables à la "structure des domaines d'études" (langues, sciences humaines, sciences expérimentales et mathématiques, éducation artistique et physique) propices au développement de la transdisciplinarité. Par contre, des "cercles proches des disciplines concernées" sollicitent un domaine pour les mathématiques ou l'économie afin de faire ressortir ces branches dans le PEC en compensation d'une maturité sans types. Question 8, les cantons approuvent les "orientations générales". Ils portent la responsabilité de faire souffler ce vent de "l'innovation" et de d'encourager la vision "interdisciplinaire".

Les réponses de la SSPES (Gymnasium Helveticum, 6/92, p. 356, 362-363) ne figurent pas dans le tableau ci-dessus, car le reflet de la position des associations membres mérite une approche plus approfondie. En effet, la SSPES souligne divers éléments que les concepteurs ne peuvent ignorer et elle ne se contente pas seulement de réagir aux questions posées, mais soumet diverses réflexions : "un accompagnement spécialisé des processus de développement scolaire, l'assistance des professeurs pendant leur formation, un perfectionnement intensif, la remise en question du nombre d'heures et d'élèves par classe, l'aménagement de structures scolaires permettant de nouvelles formes d'enseignement et, enfin, le financement obligé de l'ensemble". La SSPES encourage les "milieux" concernés à "s'intéresser aux principes de base du PEC" et à constater les "possibilités de développement", mais elle fait encore part de différentes observations :

- ✓ La SSPES perçoit positivement le PEC. La notion "d'objectifs d'apprentissage" permet différentes "variantes". Cependant, "l'adaptation des plans d'études" n'est pas suffisante pour assurer une "transposition" acceptable du PEC. LA SSPES profite de cette consultation pour rappeler que, selon elle, la révision du gymnase indiquée dans le PEC ne réclame pas forcément une "nouvelle ORM".
- ✓ La SSPES relève "l'importance de l'introduction", mais déplore ne pas avoir pu s'exprimer.
- ✓ La SSPES note que la question d'ajouter des "domaines d'études" perd sa raison d'être, car, vu la réforme de l'ORM, elle recommande d'abandonner momentanément cet objet. Par contre, elle soutient la place de la discipline "mathématiques appliquées". Enfin, une faible majorité des présidents des associations affiliées à la SSPES refuse une proposition prescrivant la suppression du "domaine d'études psychologie/pédagogie".
- ✓ La SSPES insiste sur la "qualité de la formation" qui découle de la "qualité de l'enseignement, de la personnalité de l'enseignant et des conditions-cadres" mises en place. Elle propose également de consacrer du temps à la "formation" et insiste pour une durée de gymnase de quatre ans. De plus, elle envisage une diminution des "matières enseignées".
- ✓ La SSPES considère l'interdisciplinarité comme un "principe de base" dans chaque discipline. Pour une mise en pratique efficace, elle préconise l'instauration de "structures appropriées".
- ✓ La SSPES souhaite des "réformes pédagogiques" engendrées par un "engagement" de la Confédération et des Cantons.

Les résultats obtenus encouragent les responsables à poursuivre leur démarche. Ils prennent en compte l'ensemble des différents avis et le Plan d'études cadre pour les écoles de maturité prend la direction d'un document de référence dans lequel chaque branche, par ses caractéristiques, joue le rôle d'un "maillon" dans l'organisation du "savoir, savoir-faire et savoir-être" de l'étudiant (Résonances, 1996, no 4, p. 14). Le PEC ébauche l'image du gymnasien ou plus précisément du jeune adulte qui doit posséder des "compétences" significatives : "sociales, éthiques, politiques – intellectuelles, scientifiques, épistémologiques – communicatives, culturelles, esthétiques – de la personne, de la santé, de son corps – de l'information, des techniques d'apprentissage, de la technologie" en correspondance avec les attentes de la collectivité et les exigences des Hautes Ecoles (idem, p. 14).

4. Chronologie

Pour faciliter la compréhension du lecteur, nous nous inspirons du Tableau 14 de Yves Gros (cité dans Gymnasium Helveticum, 2/91, p. 114 & 5/91, p. 292), directeur romand dans le cadre du projet PEC-MAT (Plans d'études cadres pour les écoles de maturité), des commentaires de la CDIP (dossier 30B, 1994, p. 6-9) et du rapport du projet PEC-MAT, à l'intention du Groupe AGYM de la CP de la CDIP, pour reproduire les phases majeures d'élaboration du Plan d'études cadre. Cette récapitulation rappelle les points énoncés précédemment en détaillant la "chronologie" et les "phases de travail".

Tableau 14 : Plans d'études cadres

	Chronologie	Phases de travail
1	De 1983... ...à fin 1987	<i>Préliminaires et bases :</i> - travaux de la commission "programmes-cadre" - dernière révision ORM (1986) - 10 thèses CGU (1985)
2	décembre 1987 mars 1988 novembre 1988	<i>Réflexion et organisation du dossier</i> Etablissement du mandat Interlaken I : cours de cadres PEC, établissement du Guide-Répertoire = décision de rédiger des PEC par discipline désignation d'un directeur de projet Interlaken II : cours de cadres PEC édition revue et complétée du Guide-Répertoire
3	De fin 1988... avril 1989 novembre 1989 février 1990 mars 1990 ...à juin 1990	<i>Rédaction des PEC par les groupes de travail SSPES</i> Semaine d'études SSPES à Interlaken - présentation du dossier PEC Interlaken III : cours de cadres PEC Beatenberg : au carrefour des langues - cours CPS Lucerne IV : cours de cadres PEC - ateliers de rédaction et lecture réciproque des projets

	Chronologie	Phases de travail
4	Dès fin 1988 Dès fin 1989 août 1990 à janvier 1991	<i>Evaluation</i> Evaluation interne, par discipline, dans le cadre des sociétés, SSPES Travaux préparatoires de la CGU Evaluation par la CGU <u>Questions essentielles</u> : - correspondance entre le PEC et les 10 thèses - niveau d'exigence du PEC assurant l'accès aux Hautes Ecoles, selon l'ORM - précisions des objectifs dans le PEC distincts pour chaque branche - corrélation entre le PEC et le degré d'exigences demandé aux étudiants - clarté suffisante du PEC pour l'élaboration de plans et de programmes
5	Dès février 1991	<i>Corrections</i> Corrections et amendements suite aux commentaires et recommandations de la CGU Rédaction finale des PEC et de l'introduction
6	mars 1991	<i>Rédaction</i> Lucerne V : rédaction finale des projets PEC par les délégués des groupes de rédaction PEC de toutes les disciplines
7	janvier 1992	<i>Premier projet</i> - dossier 19B
8	Dès mars 1992	<i>Consultation</i>
9	novembre 1992	<i>Rapport de consultation</i>
10	Dès 1993	<i>Amélioration</i> Correction du projet du PEC par le groupe gymnase (AGYM)
11	9 juin 1994	<i>Version finale du PEC</i> - approbation par la CDIP au cours de sa séance plénière - adjonctions ou amendements mineurs envisageables ultérieurement
12	Dès février 1995	<i>Le PEC fait partie intégrante du RRM (article 8)</i>

5. Les caractéristiques du PEC-MAT

Selon Gavillet (cité dans Extermann, M. (Ed.), 29 novembre 1996, p. 31), le Plan d'études cadre pour les écoles de maturité, adopté en 1994 par la CDIP (RRM, 01.08.95, art. 8), est le résultat d'un "changement fondamental de perspectives par rapport aux textes antérieurs". Il cherche à favoriser le développement de "l'acquisition de compétences et d'attitudes face au monde, face aux autres, face aux savoirs" au risque de restreindre les "exigences en termes de contenus à assimiler" (idem, p. 31). Les spécificités principales du PEC peuvent se résumer en huit points (ibidem, p. 31) :

1. Le PEC n'est pas un "catalogue de contenus". Il est cadré sur le "**parcours de formation**" de l'étudiant. Il décrit le "niveau" auquel le gymnasien doit parvenir après son passage au collège en favorisant "l'autonomie" du "processus d'apprentissage" de l'étudiant et la "pédagogie de maîtrise".
2. Dans tous les domaines d'études, les "**objectifs fondamentaux**" passent avant les autres. Ils dépeignent des "compétences, attitudes" indispensables à une "réflexion méthodologique" et sur les concepts d'évaluation.
3. "Diminution des exigences en termes de **contenus**" cela signifie qu'il s'agit de "faire moins pour pouvoir faire mieux".
4. Le principe de "l'enseignement de **culture générale**" consiste à dispenser des "qualifications-clefs" dans des domaines multiples.
5. L'**interdisciplinarité** incite au développement de la "pensée contextuelle", de l'individu et de la "compréhension du monde".
6. Le PEC pousse à la collaboration entre enseignants. Ce "**travail en équipe**" stimule le développement de diverses "méthodes pédagogiques" et met à jour de multiples méthodes "d'organisation du travail".
7. La direction et les enseignants doivent faire preuve des "**compétences**" requises et, par conséquent, peuvent prétendre à une "formation continue".
8. Chaque école élabore ses propres plans d'études et, par là, affirme sa "**responsabilité**".

6. Conséquences

A partir de février 1995, le PEC devient l'un des éléments de la nouvelle réglementation qui régit les études au gymnase et, selon Cavadini (1992) le PEC et le RRM sont "étroitement liés", car, d'une part, "le plan d'études cadre définit de manière précise la contribution de chaque discipline au mandat de formation du gymnase" et, d'autre part, "il dispense la reconnaissance de la maturité de définir ses propres prescriptions pour chaque discipline et groupe de disciplines".

Les cantons adaptent le PEC en se conformant à l'Ordonnance du Conseil Fédéral/Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) qui, à l'article 8 "Plans d'études", spécifie que : "L'enseignement dispensé par les écoles de maturité se fonde sur les plans d'études émis ou approuvés par les cantons. Ces derniers se fondent sur le Plan d'études cadre édicté par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique pour l'ensemble de la Suisse." Désormais, le gymnase suisse se réfère à un règlement (RRM) renforcé d'un Plan d'études cadre (PEC) définissant explicitement la mission de l'école. Les cantons et les gymnases décident de la mise en œuvre du PEC.

Le PEC présente des "lignes directrices communes" (Educateur 6/94), des "innovations didactiques" et une structuration du gymnase par "objectifs". Les propos de Gerber et al. (17.01.1995, p. 4) confirment ceux de Sauthier : le PEC cherche à "redéfinir le cadre de l'action didactique", définir les "objectifs" et énoncer les "buts

poursuivis par les différentes disciplines". Ces nouvelles formes de transmission du savoir ambitionnent quelques retouches de l'enseignement des disciplines. Nous émettons l'idée que l'influence de l'exemple de recherche en didactique des mathématiques, depuis le début des années 70, qui s'est étendu à d'autres disciplines, n'est pas étrangère à ces modifications. Cette conception intègre les connaissances de la psychologie enfantine contemporaine sur la représentation des savoirs et sur leur développement. Il s'agit également d'adapter le savoir et de définir un contrat didactique entre professeurs et étudiants qui consiste à préciser les objectifs afin d'associer l'élève et de l'inciter à cibler ses efforts. Tel un puzzle, chaque discipline se conçoit comme l'élément d'un tout.

Le PEC est à la fois un plan, qui définit les lignes à suivre ainsi que les tendances à respecter, et un cadre qui décrit les limites prévues à prendre en compte. Le PEC cherche aussi à provoquer les enseignants, à les questionner sur les concepts utiles et inutiles de leur discipline, à les bousculer quelque peu pour qu'ils s'interrogent au sujet du cursus des gymnasiens qui définissent leur dessein de formation, c'est-à-dire du contenu des apprentissages en classifiant les domaines enseignés en degré d'importance, et de l'apport de leur discipline dans l'éducation de ces jeunes.

DEUXIEME PARTIE : la place de la pédagogie et de la psychologie dans la nouvelle maturité

Les chapitres 4, 5 et 6 sont rattachés à cette deuxième partie. Nous abordons, avec le chapitre 4, différentes causes possibles de l'arrivée de la pédagogie et de la psychologie dans la nouvelle maturité. Dans le cinquième chapitre, nous développons les positions cantonales et plus spécifiquement celles des cantons romands en insistant sur le canton de Fribourg. Le chapitre 6 nous donne l'occasion de présenter la mise en place du plan d'étude cantonal fribourgeois de pédagogie/psychologie.

4e CHAPITRE... LA PEDAGOGIE ET LA PSYCHOLOGIE DANS LA NOUVELLE MATURITE

Comenius³, au XVII^{ème} siècle, fondateur de la **pédagogie** moderne, puis Rousseau⁴, au XVIII^{ème} siècle, philosophe de l'éducation et homme de référence pour les pédagogues, enfin Pestalozzi⁵, au XVIII^{ème} siècle, novateur du travail manuel (donnant à l'élève un rôle d'acteur) comme de l'enseignement mutuel, sont les précurseurs d'une autre pédagogie. Comenius soutient l'idée d'une école commune et publique; Rousseau, père de l'éducation nouvelle, considère l'enfant comme un être réel et authentique; Pestalozzi se risque à la mise en œuvre des idées de Rousseau. Vers la fin du XIX^{ème}, début du XX^{ème} siècle, un mouvement éducatif européen met en cause la pensée et la pratique pédagogiques reconnues. Ceci provoque des changements particulièrement dans les idées et les théories sur "le savoir, le rapport au savoir ou la relation de dépendance au maître" (Dictionnaire de la psychologie, 1996, p. 548). Parmi plusieurs pédagogues, nous pouvons citer M. Montessori qui construit en particulier tout un "matériel pédagogique" – C. Freinet qui développe "l'enseignement mutuel partagé ou alternatif" – A. S. Neill qui s'interroge sur "l'orientation psychanalytique en pédagogie" ou encore F. Ferrer qui recommande la "pédagogie antiautoritaire et libertaire" (idem, p. 548). A partir de la fin du XIX^{ème} siècle, différents auteurs cherchent à dépasser les habitudes traditionnelles et progressivement la pédagogie accède au statut des sciences de l'éducation (Thèmes et figures de l'éducation nouvelle, 2 janvier 2001, p. 1). Dès la seconde moitié du XX^{ème} siècle, l'école se démocratise, la scolarisation s'allonge, la population scolaire augmente et se diversifie. Finalement, de nos jours, la pédagogie, devenue science de la connaissance du processus éducatif, a affaire avec les valeurs de la société et le pouvoir de la sélection et de l'influence.

Le terme de **psychologie**, étymologiquement science de l'âme, figure dans les écrits du théologien allemand Melanchthon au XVI^{ème} siècle. Son emploi devient courant à partir du XVIII^{ème} siècle quand Wolf, philosophe allemand, l'utilise dans son ouvrage *Psychologia rationalis*. La psychologie, d'abord très liée au courant philosophique, se définit comme la science de la vie mentale, de ses phénomènes et de ses conditions, puis elle prend ses distances depuis la moitié du XIX^{ème} siècle pour endosser le manteau scientifique. En Allemagne, la psychologie connaît une évolution importante grâce à Wundt qui s'intéresse aux phénomènes psychiques complexes (langage, pensée, caractère). Darwin, qui compare l'homme et l'animal, influence la psychologie anglaise fondée par Galton qui se préoccupe de "l'héréditabilité des capacités intellectuelles" (Dictionnaire de la psychologie, 1996, p. 615). En France, grâce à Ribot, la psychologie devient une "science autonome" et Binet se passionne pour "la psychologie de l'enfant" (la psychologie entre à l'école), (idem, p. 616).

³ Komensky Jean Amos, dit Comenius, (Moravie 1592 – Amsterdam 1670), après des études à Prague, en Allemagne et à Amsterdam, retourne en Tchécoslovaquie où il dirige une école s'inspirant des préceptes de Ratichius qui préconisait d'adapter le savoir à la personnalité de l'élève. Ce précurseur de la pédagogie active affirme que chacun possède la capacité d'apprendre et que les garçons et les filles ont droit à un même enseignement.

⁴ Rousseau Jean-Jacques (Genève 1712 – Ermenonville 1778), orphelin de mère et abandonné à dix ans par son père, devient autodidacte. Cet écrivain, philosophe, compositeur d'opéras, auteur de récits autobiographiques et romancier s'intéresse aux problèmes de civilisation. Parmi tous ses écrits, il faut citer, en 1762, *Emile* qui soutient l'utilité d'une éducation élevant l'enfant à l'état d'homme.

⁵ Pestalozzi Johann Heinrich (Zürich 1746 – Brugg 1827) lutte, durant sa jeunesse, contre l'aristocratie et manifeste une sollicitude pour les défavorisés. Il dirige des écoles à Stans, Burgdorf et Yverdon où des stagiaires s'initient à ses méthodes actives, à sa mise en place de tutorat et à son organisation. Pestalozzi publie romans et guides pédagogiques détaillant certaines de ses méthodes d'enseignement.

Vygotski, du côté de la Russie, et Piaget, du côté de la Suisse, orientent leurs travaux sur le développement intellectuel, moral et affectif de la personnalité de l'enfant à l'adolescent. Aux Etats-Unis, James est le révélateur de la psychologie, mais c'est Hall qui, avant de partir chez Wundt, fonde la *psychologie américaine*. Les "origines nationales", n'empêchent pas les "conceptions, méthodes et objets d'études" de franchir les "frontières" et la psychologie actuelle, marquée par une extrême variété d'orientations, se base sur l'existence des différents courants et écoles (ibidem, p. 615-616).

La pédagogie et la psychologie sont, l'une et l'autre, des sciences relativement jeunes. Actuellement, la pédagogie est considérée comme une technique d'apprentissage et de la communication des savoirs, une science de l'éducation des enfants et de la formation intellectuelle des adultes. De plus, la pédagogie moderne utilise les données de la psychologie qui est restée, pendant fort longtemps, l'apanage des spécialistes. De manière générale, la psychologie ambitionne l'exploration du psychisme humain, mais elle a également une valeur éducative, car le savoir, basé sur des données scientifiques concernant le comportement et le vécu (perception, apprentissage et mémorisation, comportement social et développement de la personnalité, troubles psychiques, etc.), représente une partie essentielle de cette science moderne relative à l'homme et à son environnement (Volkart, 1996). Même les populations instruites ont trop peu de connaissances en psychologie et une éducation critique permet de contrarier l'emploi abusif d'une psychologie populaire, du charlatanisme, voire du sectarisme (idem). La pédagogie et la psychologie favorisent l'apprentissage de l'être en lui procurant les éléments adéquats pour une meilleure intégration dans un système social qui se complexifie. Par conséquent, l'introduction de la pédagogie et de la psychologie répond à un besoin, car ces disciplines élargissent le champ des représentations. Toutefois, elles doivent remplir un rôle scientifique, éviter les effets de mode en restant fidèles à leurs concepts et en respectant leur philosophie. L'arrivée de la pédagogie et de la psychologie au sein des disciplines de la nouvelle maturité est l'une des rénovations de la *réforme 90*. Or, nous essayons de comprendre les causes et les conséquences de cette actualisation et, pour ce faire, nous exposons les raisons les plus vraisemblables de leur introduction et de la place accordée à ces deux disciplines en relatant leur parcours et les influences subies.

A. Une ouverture à des disciplines inédites

Dans son projet du 1^{er} juillet 1992, parmi les objectifs que le "nouveau régime de reconnaissance" doit permettre de réaliser, la CDIP précise, en plus des "conditions minimales d'une réglementation cadre", de l'actualisation des objectifs figurant dans l'article 7 de l'ORM, de l'augmentation de la "marge de liberté" des cantons, de la réduction de la quantité de disciplines retenues pour la maturité, de la diminution de la durée des études, du "renforcement" de l'italien et du "partage des responsabilités" entre les cantons et la Confédération, que **la pédagogie/psychologie et la philosophie doivent être introduites "comme disciplines à option et compter pour l'obtention du certificat"** (CDIP, 01.07.92, p. 7).

Dans les points concernant les nombreux débats sur l'augmentation / la diminution / la suppression des types de maturité, nous avons déjà évoqué, principalement au chapitre 2E2d (Les disciplines enseignées conformément à l'ORM, p. 84), qu'avant la *réforme 90*, différents cantons, comme Argovie et Zürich, prescrivent la pédagogie/psychologie pour certains types de maturité cantonaux et que, dans les gymnases de Suisse centrale comme dans ceux de la Romandie, les élèves étudient la philosophie; puis, au chapitre 3A4 (Synthèse et conséquences, p. 120), que la pédagogie/psychologie et la philosophie s'enseignent pratiquement dans un canton sur deux. En effet, dans son projet du 1^{er} juillet 1992, au point relatif à la question des types de maturité la CDIP confirme cette disparité puisqu'elle précise que "des disciplines telles que **la pédagogie/psychologie** et la philosophie – quoique enseignées dans presque la moitié des cantons – **n'ont même pas le statut de discipline de maturité**" (idem, p. 8).

Le gymnase subit des "tendances contradictoires", car, comme le souligne la CDIP dans son projet du 1^{er} juillet 1992, certains souhaitent l'ouverture à d'autres savoirs comme, par exemple, "la philosophie, la pédagogie, la psychologie, la technologie, l'environnement, les médias" qui n'arrivent pas à recevoir le statut de disciplines" et d'autres déplorent tant la quantité démesurée que la division des disciplines de maturité (ibidem, p. 10). Déjà **en 1972, le rapport sur l'enseignement secondaire de demain conseille l'ouverture sur d'autres disciplines** en recommandant l'introduction d'une maturité socio-pédagogique (De 1968 à 1994, p. 39). De plus, en 1985, la Commission Gymnase-Université insiste, lors de l'élaboration des 10 thèses, sur l'importance du dialogue dont l'introduction de la pédagogie/psychologie est la preuve comme nous l'avons déjà souligné dans le chapitre 2Ea (Les 10 thèses, p. 81).

Lors de sa séance du 16 novembre 1992, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique constate que les "malentendus" et les préjugés persistent (CDIP, 16.11.1992). Cet état d'esprit bloque une "ouverture de la discussion" et pour y remédier, la CDIP s'interroge, tout d'abord, sur l'opportunité d'amener les cantons à réfléchir "à la manière" d'établir les "priorités" du RRM et "la liberté de choix" à octroyer; ensuite, la CDIP pense concilier les partisans d'une durée de 12 ans de formation et ceux qui refusent la diminution des disciplines en proposant des "modèles" tels que "3 années de gymnase après Y + Z années d'école obligatoire partiellement progymnasial", en définissant le terme "progymnasial"; enfin et surtout, la CDIP se demande si elle doit proposer un "modèle de disciplines prioritaires", similaire à la **suggestion de la SSPES** et donnant la "**priorité** langues / histoire, sciences expérimentales, économie et droit, **pédagogie et psychologie**" (idem).

1. Des influences extérieures

D'après Erskine Poget (1996, p. 14), à partir de la fin du XIX^{ème} siècle, les **Etats-Unis** introduisent la psychologie dans le parcours ordinaire de "l'éducation secondaire" et mettent cette discipline sur le même pied qu'un autre cours. De 1950 à 1960, quarante-trois Etats sur cinquante offrent des leçons de psychologie aux étudiants du niveau secondaire. Selon Ernst et Petrossian (cités dans Erskine Poget, 1996, p. 14), à la fin du XX^{ème} siècle, dix à douze mille professeurs enseignent la psychologie au

degré secondaire aux USA à quelque huit cent mille étudiants. Toujours selon le même auteur, en **Angleterre**, la psychologie à ce niveau voit le jour en 1970. Vers le milieu des années nonante, certains étudiants suivent dix-huit heures hebdomadaires de cours de philosophie – sociologie ou psychologie et peuvent choisir ces trois disciplines pour les examens de "A Level", c'est-à-dire après deux ans "d'enseignements académiques postobligatoires" (Demonque, 1994, p. 81). Au **Canada** la psychologie prend place dès 1972 dans les écoles secondaires (Erskine Poget, 1996, p. 14).

Une intention de concordance avec l'Europe peut être considérée comme l'une des causes de l'adaptation de l'ORM et de la mise en place d'un PEC. Pour l'arrivée de nouvelles disciplines, comme la pédagogie et la psychologie, l'impact de quelques pays anglophones (USA, Angleterre) ou une influence des pays germanophones (Allemagne, Autriche) n'est pas à exclure, car ces nations proposent de tels cours au niveau du secondaire II depuis plusieurs années. Ainsi, une habitude internationale et une expérience européenne ne sont certainement pas étrangères à l'entrée de la pédagogie et de la psychologie au sein des disciplines de la maturité. De plus, la Suisse allemande, avec une proportion de 63.3 pour cent de la population, révèle un rapport de force par rapport à la Suisse romande, dont la part est de 19.2 % (Suisse italienne 7,6 %), et l'emprise de ses pays voisins, à l'encontre de la France, semble être l'une des raisons de l'introduction de la pédagogie et de la psychologie.

☐ En **Allemagne**, le gymnase (*Gymnasium*), dont le baccalauréat (*Abitur*) ouvre également les portes de l'Université, groupe les étudiants par cours et non par classe. Les élèves suivent un enseignement de base (*Grundkurse*) et une formation avancée (*Leistungskurse*) permettant un approfondissement des connaissances. Sauf quelques cours imposés, les étudiants ont la liberté de définir leur spécialisation en choisissant leur matière au sein des trois domaines existants : langues, littérature et art – sciences sociales – mathématiques, sciences naturelles et technologie. Ces groupes de matières composent obligatoirement le cursus du gymnasien jusqu'à l'examen de l'*Abitur*.

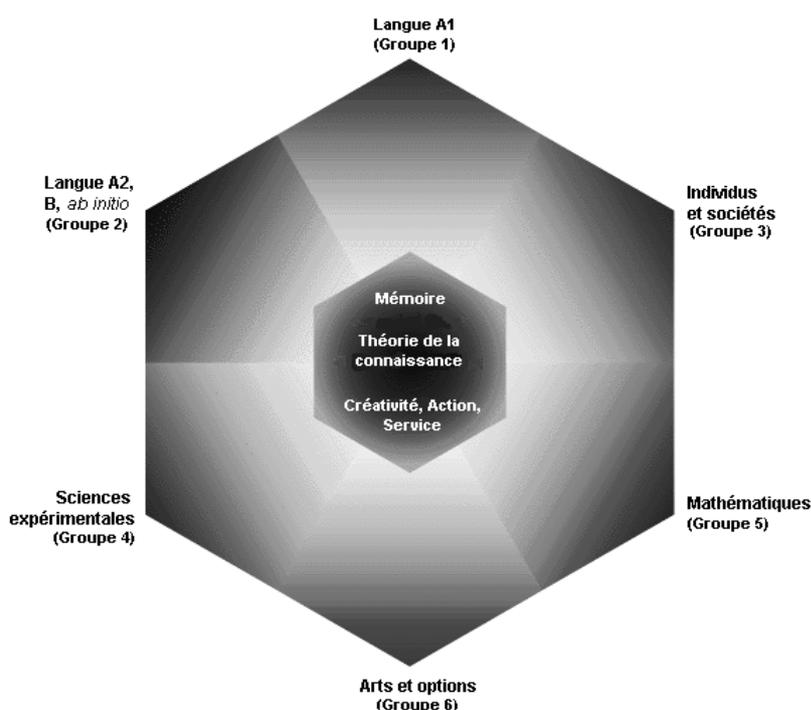
Depuis quelque vingt-cinq ans, les collèges allemands dispensent la psychologie (Arni & Lotti, 18.05.1996). Selon Stephan et Spada (cité dans Perrez, 1988, p. 7), environ 12'000 élèves reçoivent un enseignement en psychologie. A part dans la Sarre et le Rheinland-Pfalz, cette discipline est offerte de la dixième à la treizième classe en principe comme cours de base avec deux heures hebdomadaires; en Nordrhein-Westfalen et Hesse la psychologie peut même être choisie en tant que branche principale avec cinq heures par semaine (idem, p. 7). En 1982, en Nordrhein-Westfalen, 30 % des collégiens prenaient la psychologie comme discipline fondamentale pour la maturité (ibidem, p. 7).

☐ En **Autriche**, depuis le début du XX^{ème} siècle, la psychologie s'enseigne dans le cadre de la discipline philosophie-pédagogie-psychologie pendant deux heures hebdomadaires comme branche partielle en septième et huitième années des "Allgemeinbildenden höheren Schulen" qui correspondent à nos collèges (Perrez, 1988, p. 7). Ce groupe de disciplines se rattache aux branches obligatoires et représente une voie d'études spécifiques à l'enseignement avec un examen approprié (idem, p. 7).

☐ Par contre, en **France**, malgré une rénovation pédagogique, en 1992, des lycées d'enseignement général et technologique, dont l'objectif fondamental consiste à établir une meilleure corrélation entre l'orientation – les capacités – la motivation des étudiants, les cours ne comprennent ni un enseignement de la pédagogie, ni un enseignement de la psychologie dans les disciplines principales ou à options. De son côté, le baccalauréat professionnel, créé en 1985, doit garantir aux entreprises un personnel qualifié, mais n'offre pas non plus des cours de pédagogie et / ou de psychologie. Cependant, en 2001, le "projet Lang" prévoit l'introduction de la pédagogie dans les lycées afin de mieux répondre aux objectifs fixés par le milieu professionnel (Pré, 09.03.01). En revanche, la philosophie s'enseigne dans les "classes terminales" (Ministère de l'éducation nationale, 29 janvier 2001).

Nous pouvons admettre également **une éventuelle influence du Baccalauréat International** qui s'adresse à des élèves du secondaire âgés de 16 à 19 ans. Le programme du diplôme du Baccalauréat International s'étale sur deux ans, il mène les étudiants à l'Université et comprend les meilleurs contenus des systèmes appartenant aux autres nations. Le plan d'études international se subdivise en six groupes, définis dans la Figure 25 (*Baccalauréat International*, 13.01.01), et chaque étudiant choisit une discipline par domaine. Le groupe 3 "Individus et société" se compose d'une série de disciplines dont la psychologie fait partie (IBO, 25 janvier 2001). Les domaines de la psychologie se rattachent aux "processus mentaux (pensée, perception)" inspirés de certaines "écoles de pensée comme la psychanalyse, le behaviorisme, le cognitivisme" (idem). Les deux ans d'études conduisent à un examen dans les disciplines suivantes : le français, l'anglais, les mathématiques, l'anthropologie sociale, la psychologie et la biologie.

Figure 25 : Plan d'études du Baccalauréat International



Cavadini (18.11.97) affirme que le "caractère universel" de la maturité s'inspire du baccalauréat international. En effet, les similitudes existantes le prouvent : disciplines fondamentales – branches à options – interdisciplinarité – travail de maturité – bilinguisme. Le Baccalauréat International est reconnu dans plus de nonante pays, il ouvre la porte des Universités étrangères et permet d'effectuer des études universitaires dans "les divers champs de spécialisation rattachés aux sciences humaines : droit, psychologie, communications, éducation, sciences sociales, sciences de l'administration" et d'être accepté "dans les programmes contingentés, tels l'enseignement, l'adaptation scolaire, la psychologie, la criminologie, la psycho-éducation et le travail social" (IBO, 25 janvier 2001). Le Baccalauréat International, par les choix qu'il propose, correspond à certains amendements de l'ORM puisque cette formation pré-universitaire, composée d'une série de branches principales et d'options, inclut une "dimension multidisciplinaire", un "travail de recherche" et l'offre "d'un diplôme bilingue" (idem).

2. Métamorphose des Ecoles Normales

En **France**, la formation des enseignants subit un bouleversement institutionnel et pédagogique avec la création, en 1991, des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) qui se substituent aux Ecoles normales d'instituteurs (EN), aux Ecoles normales d'apprentissage (ENNA) et aux Centres pédagogiques régionaux (CPR). Cette unification de la formation des professeurs de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel se fait désormais dans un cadre universitaire alors que jusque-là les corps d'inspection du ministère de l'Education nationale avaient la maîtrise des concours de recrutement et de la formation initiale. En **Allemagne**, la formation des instituteurs, vers les années quatre-vingts, s'assimile à celle des professeurs de lycées et, de ce fait, se déroule dans le milieu universitaire favorisant ainsi l'unification du système scolaire.

En **Suisse**, à part quelques rares exceptions, comme le canton de Genève qui confie la formation de ses futurs instituteurs à l'Université, vu l'existence de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FAPSE), ou le canton d'Argovie qui transforme son Ecole Normale en un Gymnase "socio-pédagogique" (connaissances communes et spécificités pour les futurs maîtres), (Meylan, 05.01.95), la plupart des Etats choisissent l'une des filières des Hautes Ecoles Spécialisées (HES), (Les IUP / les HES, p. 87) qui, d'une part, permettent aux détenteurs d'une maturité professionnelle, principalement, d'accéder aux études supérieures et, d'autre part, se substituent aux Ecoles Normales, car les HES, et plus particulièrement les **HEP** (Hautes Ecoles Pédagogiques), **s'intéressent à la formation des enseignants** (Les Hautes Ecoles Pédagogiques, p. 94). Dans plusieurs cantons, cette formation des enseignants appartient déjà au secteur tertiaire si bien que l'instauration des HES ne modifie nullement les structures existantes. Par contre, dans d'autres cantons, l'Ecole Normale perd son statut d'école secondaire postobligatoire puisque certaines HES deviennent des HEP responsables du parcours des maîtres primaires titulaires, à la base, d'une maturité ou d'un autre diplôme : un diplôme d'une Ecole de Degré Diplôme ou d'une Ecole supérieure de commerce, une maturité professionnelle, un certificat fédéral de capacités suivi de trois années d'expériences professionnelles

(cf. 2eE.5, p. 94). Cette formule ressemble à la formation en travail social et en soins infirmiers dont les écoles sont également rattachées au niveau tertiaire.

Les cantons suisses alémaniques, sentant "venir la fin" (Sauthier, 28.02.01) des Ecoles Normales, encouragent l'introduction de la pédagogie/psychologie au Gymnase, car, dès cet instant, seules les Ecoles de Degré Diplôme, qui ont des orientations ciblées (Les Ecoles de Degré Diplôme, p. 95), enseignent la psychologie, voire la pédagogie au degré secondaire II. Par conséquent, attendu que dans l'ancienne ORM la pédagogie et la psychologie ne figurent pas au rang des disciplines de maturité, il importe de corriger cette carence en les proposant aux étudiants du gymnase. Cette solution a l'avantage d'ouvrir un enseignement de nouvelles disciplines présentées dans leur généralité avec une vision large et ambitieuse, c'est-à-dire sans représentation spécifique ou professionnelle, et de les conserver au niveau du secondaire.

La description de cette intention figure, en premier lieu, dans les thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques et plus particulièrement à la thèse 14 qui spécifie les "conditions d'accès" à la HEP (CDIP, 1993, p. 47). En effet, la CDIP considère que le projet de la nouvelle Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité défend l'idée que les "Ecoles Normales en qualité d'Ecoles de maturité" portent la responsabilité de **"préparer les candidats" aux HEP en mettant un "accent particulier sur la pédagogie, les sciences sociales et les arts"** (idem, p. 47). Cette intention démontre l'attente des HEP vis-à-vis des "Ecoles de maturité" ainsi que l'orientation à prendre afin de garantir la continuité. Concrètement, à la fin du XX^{ème} siècle, la majorité des Ecoles Normales se métamorphosent en HEP et passent ainsi dans le secteur tertiaire. Toutefois, la pédagogie, retenue comme nouvelle discipline de maturité, prend sa place dans le RRM et, par conséquent reste une branche enseignée au niveau secondaire supérieur.

En second lieu, dans le canton de Fribourg (le secteur de notre recherche), l'Avant-Projet de la réforme de l'Ecole Normale précise que l'admission des candidats doit se faire sur la base de la maturité fédérale qui offre des options telles que le dessin, la musique, le sport ou la psychologie. Ces cours ne sont pas une "condition d'admission", mais les étudiants qui ne les suivent pas "aborderont ces disciplines en complément durant leur formation professionnelle" (Avant-Projet, 13.06.95, p. 8). Il ressort donc, de cet Avant-Projet fribourgeois, que les "conditions d'admission" à la HEP ne définissent pas les cours spécifiques ou complémentaires à suivre, mais, par contre, que **des connaissances artistiques, sportives ou psychologiques présentent un avantage indéniable** (idem, p. 8). Par la suite, la Commission cantonale en vue de la création d'une Haute Ecole Pédagogique fribourgeoise, dans son deuxième rapport intermédiaire, confirme l'existence de ces disciplines lorsqu'elle crée des "Groupes de travail", en vue de l'élaboration des plans de formation, parmi lesquels figurent les "branches professionnelles et générales (pédagogie, psychologie...), les disciplines artistiques ainsi que l'éducation physique et sportive" (CCHEP, janvier 1997, p. 31-32). De plus, les concepteurs de la HEP soutiennent la création de plans d'études, propres à la fonction de l'instituteur, empreints de "dimensions éthiques, psychologiques, relationnelles et collectives" (CCHEP, mars 1997, p. 3). Cette intention corrobore la place de la psychologie dans la HEP et atteste l'importance de l'acquisition de notions préalables.

L'arrivée de la pédagogie et de la psychologie offre une entrée dans des domaines inédits des sciences humaines, ouvre des champs encore inconnus, ajoute d'autres connaissances grâce à des disciplines non enseignées préalablement et donne l'occasion à chaque étudiant de mesurer sa motivation face à un savoir nouveau. Selon Wannemacher (29.03.97), vice-président de la SSPES au moment de la conception du projet de maturité, l'introduction de la pédagogie et de la psychologie correspond à une volonté d'intégrer des disciplines dans une "formation de base conduisant à une maturité préparant aux écoles normales". Toujours selon Wannemacher (idem), **le modèle des écoles d'instituteurs**, au niveau national, "proche de celui de la majorité des cantons romands", à savoir "une maturité académique à laquelle s'ajoute une formation professionnelle réalisée au sein d'une Haute Ecole Pédagogique" **confirme notre thèse relative à l'arrivée de la pédagogie et de la psychologie dans les gymnases.**

3. Position de la Société Suisse de Psychologie

D'après Hauert (31 janvier 1995), la Société Suisse de Psychologie rédige, en 1994, un "document de nature politique pour proposer la création systématique d'un enseignement de la psychologie au niveau gymnasial" sans pour autant "se prononcer sur le contenu". Ce document de la SSP (mars 1994), inspiré, à notre avis, par l'introduction de la pédagogie/psychologie en tant que disciplines de maturité à option comptant pour l'obtention du certificat, est à considérer, vraisemblablement, comme une réaction au projet de la CDIP du 1^{er} juillet 1992 sous la forme d'un garde-fou pour la psychologie. Le rapport de la SSP atteste que "la Société Suisse de Psychologie (**SSP**), dont les membres se recrutent autant parmi les enseignants et chercheurs universitaires que parmi les praticiens, **souhaite encourager l'introduction systématique d'un enseignement de psychologie dans les établissements secondaires**; cette introduction servirait deux buts principaux : "l'information et la formation des futurs bacheliers" (SSP, mars 1994, p. 2).

Lors de sa réaction au projet de la CDIP du 1^{er} juillet 1992, maintes raisons fondamentales motivent la position de la SSP et son interrogation relative à l'opportunité d'offrir des cours de psychologie au gymnase. Tout d'abord, les étudiants réalisent toujours davantage un cursus en psychologie. Ensuite, toutes Universités suisses confondues, en 1992, (Bâle, Berne, Fribourg, Genève, Lausanne, Neuchâtel et Zurich), les étudiants en psychologie passent de 3'000 en 1983 à 6'800 en 1993. Enfin "plus de 90 % des étudiants en psychologie est porteur d'une maturité fédérale" (idem, p. 2).

La Société Suisse de Psychologie pense que "les rares éléments" de psychologie dispensés au niveau pré-universitaire en Suisse, ne sont quelquefois que le "reflet correct" de cette science (idem, p. 2). Afin "d'améliorer l'orientation des futurs bacheliers, de régulariser l'afflux des étudiants dans cette direction au niveau universitaire et de diminuer les interruptions d'études", il importe de transmettre des renseignements "réalistes" sur la psychologie et ses ouvertures "professionnelles" au niveau gymnasial (ibidem, p. 2). En effet, une conception inexacte de la psychologie fausse le choix de certains étudiants. Selon les études de Greber et Noser, en 1993,

(cité dans SSP, mars 1994, p. 6), les étudiants en psychologie avec "une expérience professionnelle préalable" apprécient mieux la "formation" enseignée à l'Université que ceux provenant directement du collège qui choisissent couramment la psychologie "pour des raisons de mode". Très souvent motivés par des aspirations altruistes, les étudiants sous-estiment les "exigences" et l'investissement pour une "formation de qualité" (idem, p. 6). Les recherches de Vasella et Althaus, en 1989, (cité dans SSP, mars 1994, p. 6), concernant l'orientation des étudiants en psychologie sur la "base d'attentes et de représentations subjectives et difficiles à identifier", renforcent l'idée d'apporter aux gymnasiens des "représentations réalistes et bien différenciées de la psychologie et de ses applications". Ces quelques observations mettent l'accent sur l'importance d'une information appropriée et de qualité offrant **une option "en connaissance de cause"**, évitant l'interruption d'études et permettant la réalisation d'une carrière professionnelle satisfaisante (SSP, mars 1994, p. 6).

Le recherche, reproduite dans le rapport de la SSP (idem, p. 7-8), démontre également la différence entre le "coût des interruptions d'études" à l'Université et le "coût d'un enseignement en psychologie" au niveau secondaire supérieur. De ces éléments extérieurs à l'objet lui-même, il ressort que, sans détailler les participations cantonales ou les contributions fédérales, l'introduction de la psychologie au gymnase n'engendre **pas de "coûts supplémentaires"** pour la collectivité" (ibidem, p. 8). La SSP prouve ses dires par différents calculs sommaires que nous reprenons dans le Tableau 15 (ibidem, p. 7-8).

Tableau 15 : Coûts de la psychologie à l'Université et au Gymnase

	Méthode de calcul	Résultat
Frais des "Interruptions" des études universitaires	"Coût par étudiant x nombre d'étudiants (BE+BS+FR+GE+NE+VD+ZH) x durée des études en année jusqu'à interruption / taux d'interruption"	12'000 x 6'870 x 2.25 / 3 = 61'830'000. - -
Frais de "l'introduction d'un enseignement en psychologie" au gymnase	"Nombre total de gymnasiens x nombre d'heures hebdomadaires de psychologie x nombre d'années concernées x coût salarial annuel d'un enseignant / effectif moyen des classes / proportion de cet effectif choisissant cette filière / dotation horaire d'un enseignant par année en heures hebdomadaires"	17'100 x 4 x 3 x 125'000 / 18 / 2 / 44 = 16'193'181. - -

En évitant une interruption d'études sur deux, les collectivités publiques économisent environ 30 millions de francs (Fr. 61'830'000.-- / 2). L'estimation des frais, en se basant sur une période de trois ans et un horaire de quatre heures par semaine, se calcule plutôt sur les critères d'une option spécifique dont le financement semble possible par une diminution, même d'un tiers, des interruptions des études au niveau

universitaire et ce montant reste encore supérieur à celui qu'engendre l'introduction de la psychologie au niveau secondaire supérieur (Fr. 16'193'181.--).

La SSP considère l'enseignement de la psychologie comme une "formation élémentaire" favorable au développement des connaissances et profitable au collégien "dans sa vie quotidienne, personnelle et scolaire, de même que dans sa vie professionnelle future" (ibidem, p. 3). Cette discipline construit son savoir "d'observations et d'expérimentations standardisées et contrôlées" et mérite, ainsi, depuis plus d'une centaine d'années, le "statut de discipline scientifique" (ibidem, p. 3). Par l'étude de "la conduite humaine et ses déterminants", la psychologie cherche à comprendre davantage le "comportement de l'homme dans ses rapports avec ses divers milieux physiques et sociaux" (ibidem, p. 3). La psychologie et l'ensemble des "sciences sociales", en essayant de concevoir la cause des transformations des relations humaines agitées par des croyances, des habitudes, des comportements en mouvement et par les progressions de la technique, amplifient constamment leur savoir (ibidem, p. 3). De plus, l'école transmet des connaissances, mais elle fait trop abstraction des "apports des sciences sociales" favorisant une préparation encore meilleure des élèves pour leur entrée dans la vie en tant que personnes responsables (ibidem, p. 3). Elle façonne des professionnels de qualité auxquels il manque "les moyens de comprendre la société" (ibidem, p. 3). En conséquence, l'introduction de la pédagogie/psychologie dans les sciences sociales, au Gymnase, peut combler certains manques et pourvoir les jeunes de "moyens" leur permettant de saisir un peu mieux le sens d'une société perturbée (ibidem, p. 3).

La majorité des individus se font une représentation facilement erronée de la psychologie. L'une des causes, selon la SSP (ibidem, p. 4), émane des "médias" qui concèdent couramment les "travaux et découvertes des psychologues" aux sociologues ou aux médecins. Puis, la confusion fréquente entre la psychologie et la philosophie semble être une deuxième raison. Finalement, l'abondance des "pratiques parapsychologiques" incite à un imbroglio qui dessert la psychologie (ibidem, p. 4). Dès lors, il paraît difficile aux étudiants du gymnase de comprendre la psychologie comme une "discipline scientifique" sans détenir des données suffisantes (ibidem, p. 4). En 1988, selon Perrez (cité dans SSP, mars 1994, p. 4), un faible tiers (28 %) des collègues suisses enseignent, "avec une dotation horaire très modeste", des "éléments de psychologies". Donc, d'après la SSP, une représentation "peu structurée" favorise peut-être l'ouverture à "l'imaginaire" et encourage les étudiants à préférer un parcours "de formation universitaire en psychologie" (SSP, mars 1994, p. 4). Afin d'éviter une "perte de temps", un "changement d'orientation", un encadrement complexe, une diminution de la "qualité de formation", ou encore une démotivation, la Société Suisse de Psychologie "estime hautement nécessaire la mise sur pied systématique d'une information réaliste sur la psychologie, les études en psychologie et leurs débouchés, adressée aux étudiants du Cycle secondaire supérieur en Suisse" (idem, p. 4).

4. Quelques raisons d'un refus ou d'un choix

Selon Erskine Poget (1996, p. 15), il existe **plusieurs raisons de "refuser un cours de psychologie"**. Tout d'abord, d'après une étude de Radford, en 1980, (cité dans

Erskine Poget, 1996, p. 15) l'Angleterre, lors de l'introduction de la psychologie au niveau secondaire, voit apparaître divers opposants prétextant que des élèves risquent de s'adonner à "l'introspection", que des troubles "encore plus pathologiques" les affectent ou encore que la "qualité" de l'enseignement prodigué ne corresponde pas aux attentes de l'Université. Puis, aux Etats-Unis, suite à une recherche réalisée par Engle, en 1952, (cité dans Erskine Poget, 1996, p. 15-16) il ressort que, dans le secondaire, subsiste "la peur des controverses" et l'inquiétude que représente le concept "psychologie". Ces quelques considérations incitent à une élaboration attentive des "contenus à enseigner" et des méthodes pédagogiques (Erskine Poget, 1990, p. 16).

D'autres motifs d'un choix, en plus de ceux déjà énumérés précédemment, ne manquent pas. En effet, le rôle de la psychologie s'accroît constamment et cette discipline, trop longtemps réservée à certains professionnels tels que les enseignants, prend de plus en plus d'importance et acquiert un crédit grandissant. Elle favorise le développement individuel de l'étudiant, car elle lui permet d'avoir une meilleure réflexion sur soi, de se responsabiliser davantage et, par conséquent, de se sentir capable d'assumer différentes obligations.

La psychologie aide au développement de la personnalité et apporte une certaine assurance de soi. Elle joue un rôle préventif et prophylactique en aidant les jeunes à mieux comprendre la nécessité de se connaître davantage, de prendre soin d'eux-mêmes, de s'imposer des règles de vie, de supporter le stress et les angoisses ou encore d'éviter les leurres. Elle invite les jeunes à se poser des questions sur leur propre évolution et leur manière de vivre.

La pédagogie/psychologie favorisent le développement de certaines compétences comme apprendre à apprendre, approfondir des techniques de travail ou encore gérer diverses craintes. Ces disciplines prouvent également leur utilité dans différents domaines de la vie, car elles donnent un support aux futurs parents ou préparent certains professionnels, tels que les médecins, les enseignants ou les responsables des ressources humaines, à exercer au mieux leur responsabilité.

Ouvrir les gymnases signifie élargir le choix des disciplines et la tradition seule n'est pas une raison pour attribuer davantage de poids ou une place privilégiée à d'autres branches telles que la philosophie (Arni & Lotti, 18.05.1996). Cependant, placer la pédagogie/psychologie en "concurrence" avec la philosophie dans une option identique (PPP / philosophie-pédagogie-psychologie) offre, à chaque canton, la possibilité de "conserver leurs traditions" (Baertschi, 2 janvier 2001, p. 4).

Avec la restructuration de l'Ecole Normale, les jeunes perdent une voie de formation dans laquelle figurent la pédagogie et la psychologie. Ce changement n'entraîne aucune conséquence si ces deux disciplines trouvent une place, au Gymnase, dans le domaine des sciences humaines.

5. Des arguments consensuels

En 1972, le rapport sur l'enseignement secondaire de demain recommande la mise en place d'une maturité socio-pédagogique (Tableau 2, p. 39). Le RRM du 01.08.95 n'offre pas cette alternative, mais le 7 décembre 1998, le Bureau d'information et de communication de l'Etat de Vaud (BIC) propose, dès la rentrée 1999, une "maturité spécialisée" pour les étudiants de "l'Ecole de diplôme des gymnases", avec la "mention socio-pédagogique" permettant, aux élèves non détenteurs d'une maturité académique, d'acquérir, en un an, les notions exigées pour entrer dans la Haute Ecole Pédagogique (HEP) afin d'égaliser le "niveau" des gymnasiens dans les "domaines essentiels" de la voie choisie (Bureau d'information et de communication de l'Etat de Vaud, 3 février 2001). Cette alternative, dont les ressemblances s'assimilent à celles d'autres cantons, comme celui de Fribourg, prouve l'importance de la pédagogie/psychologie qui, non seulement renforcent des connaissances, mais offrent un meilleur support de choix.

La maturité pédagogique, appliquée dans certains cantons, tels que celui de Genève, jusqu'à la mise en vigueur définitive du RRM (Tableau 12, p. 123), ne peut disparaître purement et simplement du secondaire II. Par conséquent, même si cette maturité cantonale n'est pas reconnue par la Confédération, la pédagogie est en droit d'occuper une place dans les disciplines de la nouvelle maturité; ceci dans le but de maintenir l'existant, de propager une science enrichissante et accessible ou encore d'officialiser cette voie d'études.

Selon Fontolliet (3 mars 1998), **l'arrivée de la pédagogie et de la psychologie dans les options renforce le domaine des sciences humaines** (Tableau 11, p. 121), car l'économie et le droit, à eux seuls, ne revalorisent pas suffisamment ce champ d'études. Pour remédier à cette situation, l'intégration d'autres disciplines paraît donc nécessaire. De cette façon, ce deuxième "pôle" équilibre un choix, mais Fontolliet (idem) insiste sur l'importance d'éviter des formations "préprofessionnelles" selon les recommandations du RRM (01.08.95) qui, à l'article 5, al. 1, souligne de ne pas entrer dans "la spécialisation ou l'anticipation de connaissances ou d'aptitudes professionnelles". Du reste, l'existence du trio philosophie/pédagogie/psychologie restreint les orientations ou les contenus pédagogiques et psychologiques trop spécialisés. De plus, la psychologie favorise un équilibre entre ces trois disciplines et tempère le caractère de la pédagogie parfois bien assez spécifique à l'enseignement.

6. La place de la pédagogie/psychologie dans le RRM

Le projet du 1^{er} juillet 1992 prévoit quatre disciplines obligatoires et cinq au choix (Tableau 7, p. 102). Après les consultations d'usage, les organes sollicités plébiscitent un système de disciplines obligatoires et de branches à options, car personne ne désire maintenir les types de maturité. Certains parlent même d'options fortes, constituées des sciences expérimentales – de l'économie – des langues – de la pédagogie, et les recteurs proposent trois disciplines à option complémentaire. Un groupe de travail prépare le projet du 11 juin 1994 respectant l'ensemble des délibérations et amenant, par la suite, la CDIP à décider d'un certificat de maturité

basé sur neuf notes provenant de sept disciplines fondamentales, d'une option spécifique et d'une option complémentaire (Tableau 11, p. 121).

En 2000, l'IDES (Information, Documentation, Education, Suisse) publie les conclusions d'une enquête relative aux options spécifiques et complémentaires offertes dans les écoles de maturité. **Cette étude s'appuie sur 133 écoles de maturités**, y compris les écoles privées, reconnues par la Confédération et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Elle ne retient pas les écoles de maturité régie par le "patronat suisse" et celles résultant "d'anciennes Ecoles Normales" dans les cantons de BE-GE-GR-LU, à savoir 17 écoles (Breitler & Stauffer, 25 octobre 2000, p. 1) auxquelles nous ajoutons celle de la principauté du Liechtenstein.

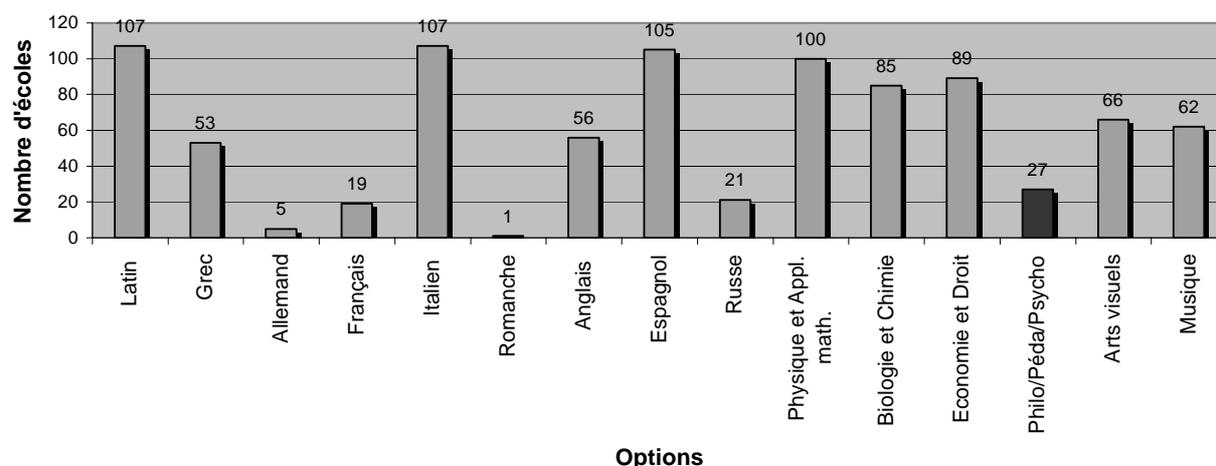
a) Les options spécifiques

Le RRM (01.08.95, p. 3-4) définit, à l'article 9, al. 3, les 15 disciplines intégrées dans l'option spécifique :

- a. 2 disciplines : langues anciennes
(latin et/ou grec)
- b. 7 disciplines : une langue moderne
[une troisième langue nationale (allemand, français, italien romanche), l'anglais, l'espagnol ou le russe]
- c. 1 discipline : physique et applications des mathématiques
- d. 1 discipline : biologie et chimie
- e. 1 discipline : économie et droit
- f. 1 discipline : **philosophie/pédagogie/psychologie**
- g. 1 discipline : arts visuels
- h. 1 discipline : musique

L'IDES, lors du sondage sur les options spécifiques et complémentaires dans les écoles de maturité, inventorie 909 "offres d'options spécifiques" (Breitler & Stauffer, 25 octobre 2000, p. 1). Cependant, nous en retenons 903, car nous ajoutons le romanche (1) et soustrayons l'économie (7) non prévue par le RRM puisqu'il introduit la discipline économie et droit. L'ouverture de telles options se réalise uniquement si les demandes sont suffisantes, donc une option enregistrée sur la Figure 26 (idem, p. 5) ne signifie pas nécessairement la mise en place d'un cours. L'exemple du latin démontre la nuance à faire entre l'offre chiffrée dans la recherche et l'offre effective. En effet, cette discipline existe dans quelques 100 écoles de maturité sur 134 alors que, selon Wachter (cité dans Breitler & Stauffer, 25 octobre 2000, p. 2), "le nombre de bacheliers et bachelières avec latin doit avoir reculé durant ces dernières années d'environ la moitié voire des deux tiers dans la plupart des cantons".

Figure 26 : Offres options spécifiques – total par discipline pour 133 gymnases



Parmi les options spécifiques les plus courantes figurent le latin (107), l'italien (107), l'espagnol (105), la physique et les applications des mathématiques (100). **Les offres les moins fréquentes concernent la philosophie/pédagogie/psychologie (27), le russe (21), le français (19), l'allemand (5), le romanche (1).** Les options restantes se placent entre deux; elles touchent l'économie et le droit (89), la biologie et la chimie (85), les arts visuels (66), la musique (62), l'anglais (56), le grec (53). Les étudiants sollicitent environ quatre fois moins (3.96) le groupe philosophie/pédagogie/psychologie (27) que les options les plus revendiquées (107).

Vingt-sept écoles (*instituts privés) sur soixante-cinq, touchant onze cantons différents, offrent l'option philosophie/pédagogie/psychologie (IDES, 25 octobre 2000, p. 1-6) :

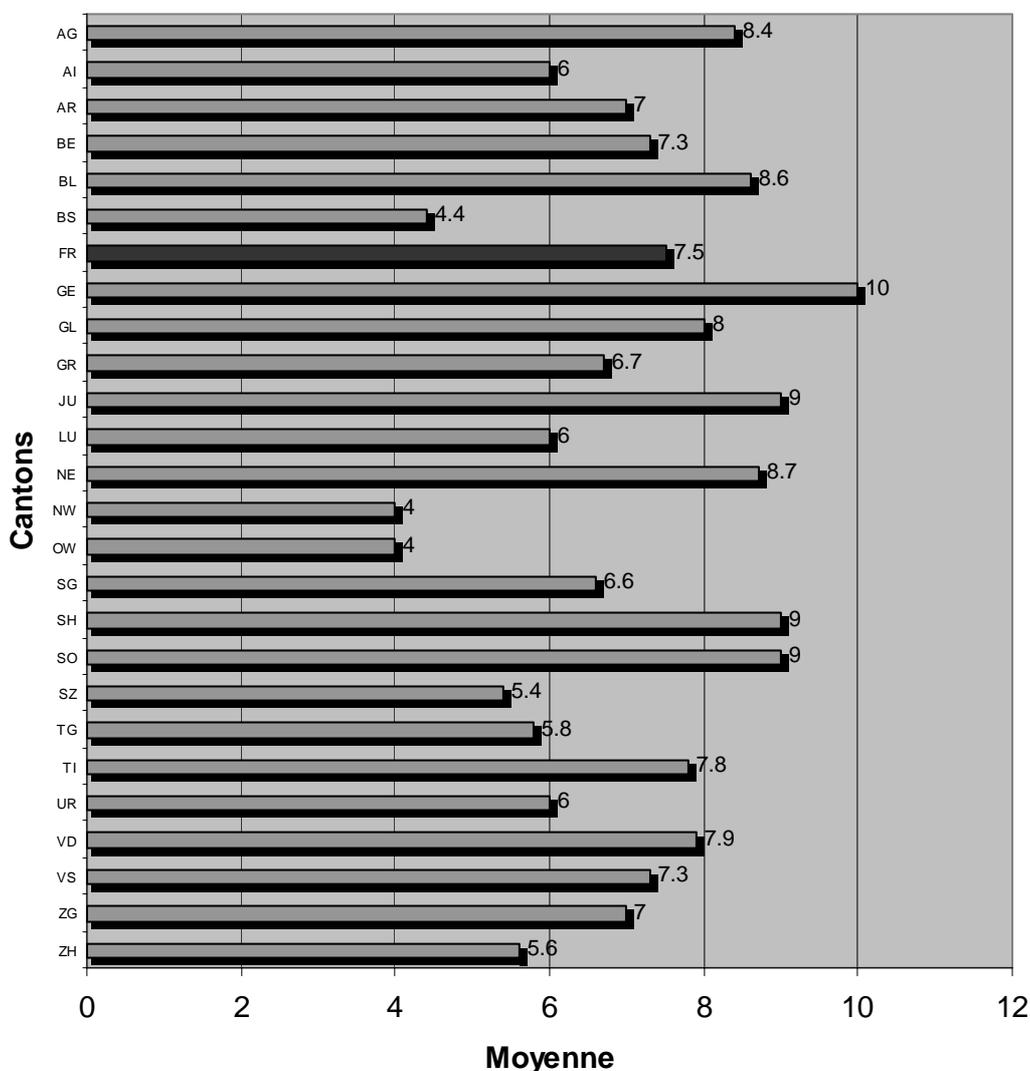
AG	3 sur 7	Neue Kantonsschule, Aarau / Kantonsschule, Wettingen / Kantonsschule, Zofingen
AI	1 sur 1	Gymnasium St. Antonius
BE	4 sur 14	Gymnasium, Langenthal / BME Berner Maturitätsschule für Erwachsene / FEUSI Bildungszentrum, Bern / Gymnase français, Bienne
GR	1 sur 7	Bündner Kantonsschule, Chur
LU	2 sur 7	Kantonsschule, Luzern / *Gymnasium St. Klemens, Ebikon
NE	3 sur 3	Lycée Denis-de-Rougemont, Neuchâtel et Fleurier / Lycée Jean Piaget, Neuchâtel / Lycée Blaise-Cendrars, La Chaux-de-Fonds
OW	1 sur 2	Kantonsschule
SG	1 sur 7	Interstaatliche Maturitätsschule für Erwachsene (ISME)
SZ	1 sur 5	*Gymnasium Immensee
VD	9 sur 9	Gymnase Auguste Piccard, Lausanne / Gymnase Beaulieu, Lausanne / Gymnase du Bugnon, Lausanne / Gymnase de Chamblandes, Lausanne / Gymnase de la Cité, Lausanne / Gymnase du Nord vaudois, Yverdon / Gymnase de Burier, La Tour-de-Peilz / Gymnase de Nyon / Gymnase de Morges
ZG	1 sur 3	Kantonsschule, Zug
total	27 sur 65	

Parmi les régions romandes, les trois collèges neuchâtelois proposent l'option philosophie/pédagogie/psychologie et les neuf collèges vaudois transforment cette option spécifique en philosophie et psychologie (Gymnase de Morges, 2 janvier 2001). A eux seuls, ils représentent le 45 % des intéressés par cet assemblage de

disciplines (12 sur un total de 27). Les Etats de Fribourg, de Genève, du Jura et du Valais n'incluent pas cette option spécifique dans les choix présentés aux étudiants.

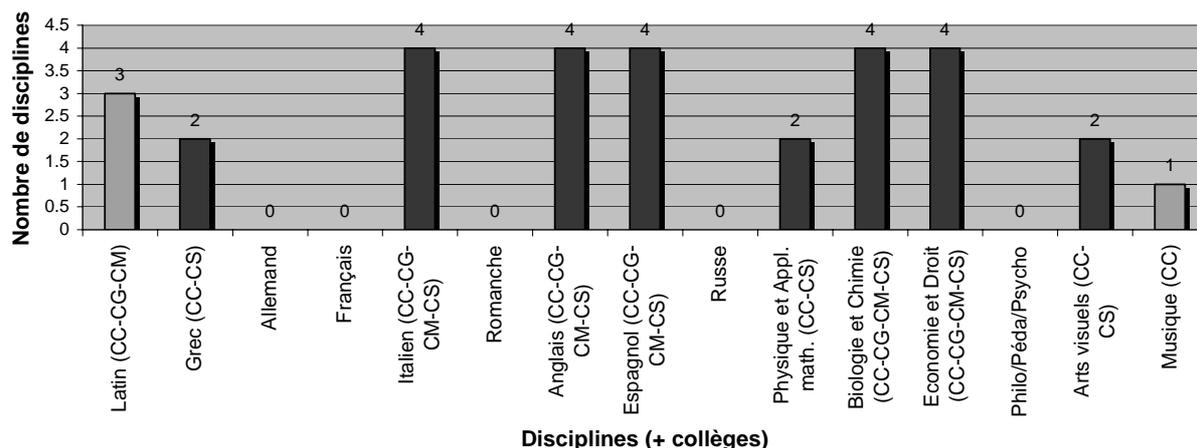
La Figure 27 (IDES, 25 octobre 2000, p. 1-6) indique, pour chaque canton, la moyenne des options spécifiques, sans distinction de disciplines. Elle se calcule en divisant la somme des choix d'un canton par le nombre de gymnases du même canton. Pour Fribourg, par exemple, les quatre gymnases totalisent trente disciplines (30/4), ce qui représente une moyenne de 7.5. Sur une palette de 15 options spécifiques, la moyenne pour l'ensemble des cantons suisses se situe à 7.32. Certains collèges offrent 13 options spécifiques, comme aux Grisons (Bündner Kantonsschule, Chur), alors que d'autres, comme Zürich, se contentent d'une proposition (Kantonsschule Bühlain, Winterthur ou encore Kantonsschule Hottingen). Le 21 % des gymnases dépasse neuf choix, le 61 % se situe entre cinq et neuf offres et le 18 % est inférieur à cinq propositions.

Figure 27 : Offres options spécifiques – moyennes par canton



Le canton de Fribourg comprend quatre collèges. Chacun d'entre eux propose un choix d'options spécifiques tout en respectant certaines particularités telles que le bilinguisme. En nous inspirant du sondage de l'DES (idem, p. 2), nous détaillons, dans la Figure 28, les options spécifiques offertes par chaque Collège fribourgeois : Collège de Ste-Croix à Fribourg (CC), Collège de Gambach à Fribourg (CG), Collège St-Michel à Fribourg (CM), Collège du Sud à Bulle (CS).

Figure 28 : Offres options spécifiques – canton de Fribourg



Notre champ de recherche porte sur la Suisse avec, comme exemple, non seulement le canton de Fribourg mais, plus précisément encore, le district de la Gruyère. Pour cette raison, nous reproduisons dans la Figure 28, les disciplines proposées par chaque Collège de la ville de Fribourg (Gambach – Ste-Croix – St-Michel) et, en foncé, celles offertes par le Collège du Sud situé à Bulle. Le Collège de Ste-Croix (CC) présente dix choix (latin – grec – italien – anglais – espagnol – physique et applications des mathématiques – biologie et chimie – économie et droit – arts visuels – musique), le Collège de Gambach (CG) s'arrête à six options (latin – italien – anglais – espagnol – biologie et chimie – économie et droit), le Collège St-Michel (SM) se contente également de six disciplines (latin – italien – anglais – espagnol – biologie et chimie – économie et droit) et le Collège du Sud (CS) offre huit options (grec – italien – anglais – espagnol – physique et applications des mathématiques – biologie et chimie – économie et droit – arts visuels). Tous les gymnases proposent trois langues étrangères (italien – anglais – espagnol), la biologie et la chimie ainsi que l'économie et le droit. Par contre, **le groupe philosophie/pédagogie/psychologie ne figure pas dans les différents choix.**

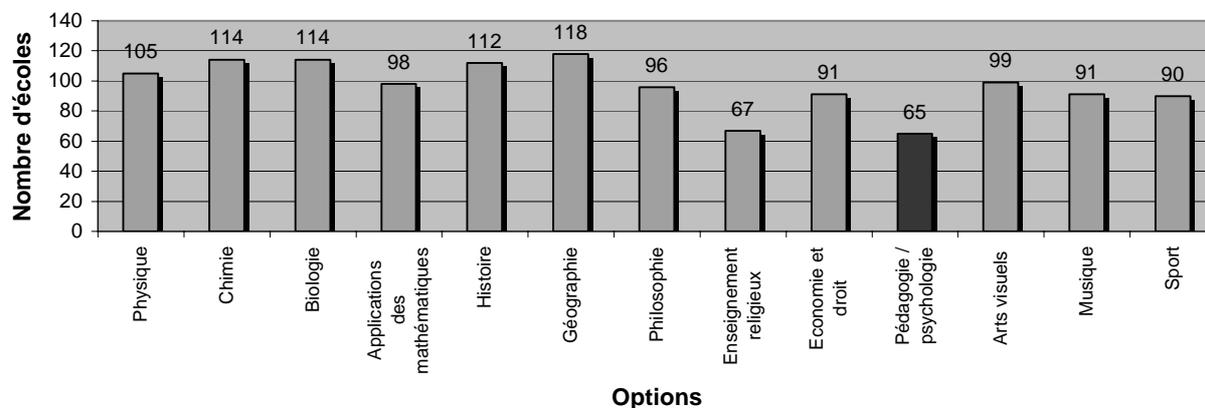
b) Les options complémentaires

Le RRM (01.08.95, p. 4) spécifie, à l'article 9, al. 4, les 13 disciplines rattachées à l'option complémentaire :

- a. physique
- b. chimie
- c. biologie
- d. applications des mathématiques
- e. histoire
- f. géographie
- g. philosophie
- h. enseignement religieux
- i. économie et droit
- k. pédagogie/psychologie
- l. arts visuels
- m. musique
- n. sport

A la suite de son étude relative aux options complémentaires proposées dans les Gymnases, l'IDES (30 octobre 2000, p. 1-5) récolte, sur les 133 établissements pris en compte, les résultats de 128 écoles, soit un total de 1279 offres d'options complémentaires. Toutefois, comme pour les options spécifiques, nous ne prenons pas en considération l'intérêt pour l'économie (19), qui ne figure pas dans les disciplines du RRM, car il insère l'économie et le droit, et nous obtenons ainsi 1'260 choix. Les conditions d'ouverture des options complémentaires sont similaires à celles des options spécifiques, c'est-à-dire qu'il faut respecter à la fois l'offre et la demande. Dans la Figure 29 (Breitler & Stauffer, 25 octobre 2000, p. 7) nous détaillons les fréquences d'intérêts enregistrés.

Figure 29 : Offres options complémentaires – total par discipline pour 128 gymnases



La variation des options complémentaires est plus constante que celle des options spécifiques. En effet, un premier groupe, comprenant la géographie (118), la biologie (114), la chimie (114), l'histoire (112), la physique (105), oscille entre 118 et 105

offres. Un deuxième ensemble, incluant les arts visuels (99), les applications des mathématiques (98), la philosophie (96), l'économie et le droit (91), la musique (91), le sport (90), va de 114 à 90 choix. Enfin, environ **une école sur deux propose des offres** en enseignement religieux (67) ainsi qu'**en pédagogie/ psychologie (65)**. La proportion des options complémentaires les plus demandées (118) au moins sollicitées (65) passe de 1 à 2 (1.81) alors que pour les options spécifiques le rapport est de 1 à 4 (3.96). Nous constatons donc un intérêt plus accru pour la paire pédagogie/psychologie que pour le trio philosophie/pédagogie/psychologie.

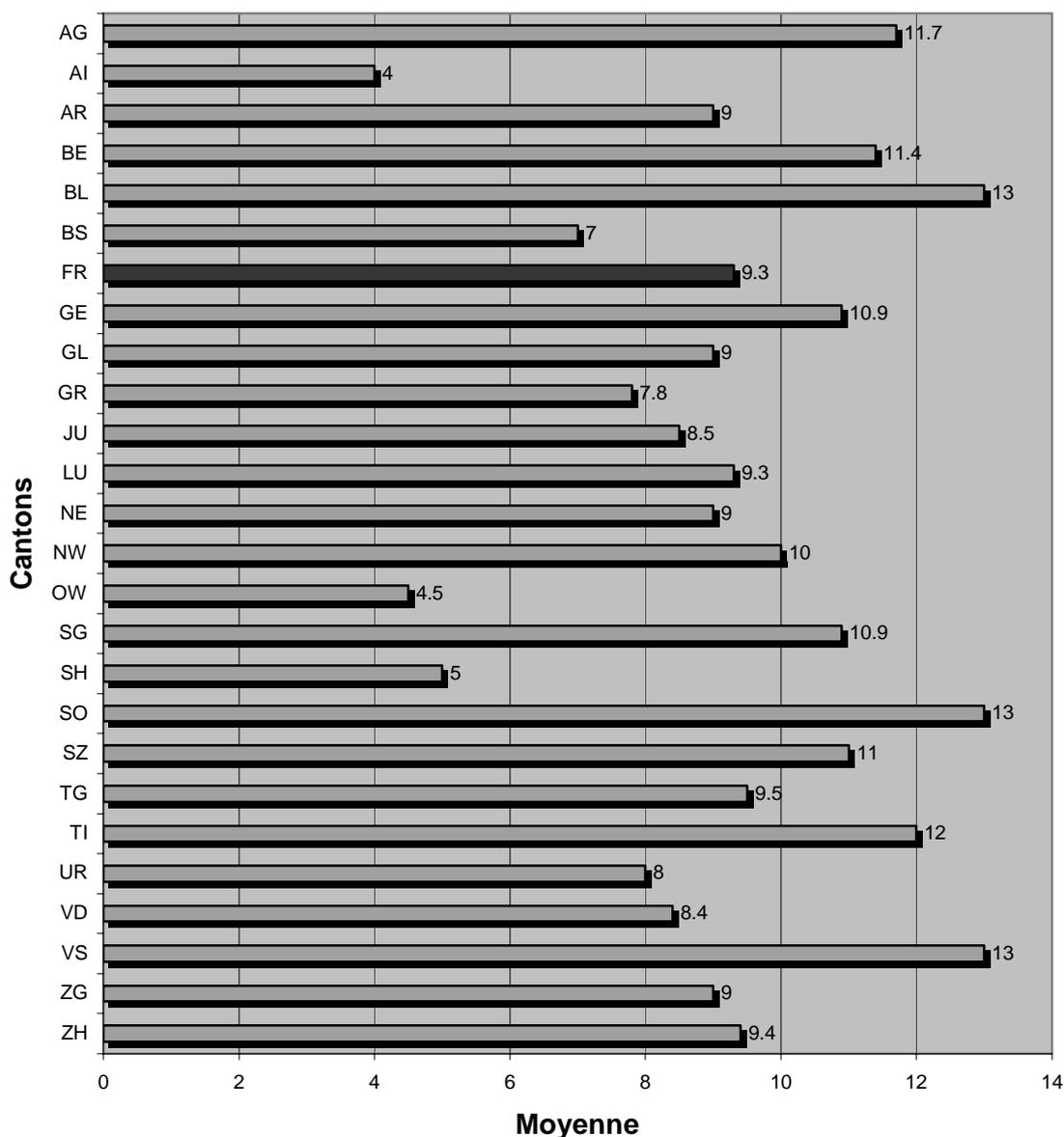
Nous relevons, parmi les soixante-cinq collèges et écoles privées (*) proposant l'option complémentaire pédagogie/psychologie, les gymnases de chaque canton ouverts à ces deux disciplines (IDES, 30 octobre 2000, p. 1-5) :

AG	6 sur	7	Alte Kantonsschule, Aarau – Neue Kantonsschule, Aarau – Kantonsschule, Baden – Kantonsschule, Wettingen – Kantonsschule, Wohlen – Kantonsschule, Zofingen
AR	1 sur	1	Kantonsschule, Trogen
BE	11 sur	14	Bern-Kirchenfeld – Bern-Neufeld – Gymnasium, Köniz – Deutsches Gymnasium, Biel – Gymnasium Alpenstrasse, Biel – Gymnasium, Burgdorf – Gymnasium, Langenthal – Gymnasium, Thun-Schadau – BME Berner Maturitätsschule für Erwachsene, Bern – Gymnase français, Bienne – Gymnase de la rue des Alpes, Bienne
BL	5 sur	5	Gymnasium, Liestal – Gymnasium, Münchenstein – Gymnasium, Muttenz – Gymnasium, Oberwil – Gymnasium, Laufental-Thierstein
FR	4 sur	4	Collège de Gambach, Fribourg – Collège du Sud, Bulle – Collège St-Michel, Fribourg – Collège Ste-Croix, Fribourg
GL	1 sur	1	Kantonsschule
GR	4 sur	7	Lyceum Alpinum, Zuzo – Academia Engiadina, Samedan – Evangelische Mittelschule, Schiers – Bündner Kantonsschule
LU	6 sur	7	Kantonsschule, Beromünster – Kantonsschule, Sursee – Kantonsschule, Reussbühl – Kantonsschule, Willisau – Maturitätsschule für Erwachsene, Reussbühl – Kantonsschule, Luzern
SG	5 sur	7	Kantonsschule am Burggraben, St. Gallen – Kantonsschule, Heerbrugg – Kantonsschule, Sargans – Kantonsschule, Wattwil – Interstaatliche Maturitätsschule für Erwachsene (ISME)
SO	2 sur	2	Kantonsschule, Solothurn – Kantonsschule, Olten
SZ	3 sur	5	Kantonsschule, Pfäffikon/Nuolen – *Gymnasium Immensee – *Theresianum, Ingenbohl
TG	3 sur	4	Kantonsschule, Frauenfeld – Kantonsschule, Kreuzlingen – Kantonsschule, Romanshorn
TI	5 sur	5	Liceo cantonale di Lugano 1 – Liceo cantonale di Mendrisio – Liceo cantonale di Locarno – Liceo cantonale di Lugano 2, Savosa – Liceo cantonale di Bellinzona
UR	1 sur	1	Kantonale Mittelschule Uri Kollegium Karl Borromäus
VS	3 sur	4	Lycée-Collège des Creusets – Lycée-Collège de la Planta – Collège de l'Abbaye St-Maurice
ZG	1 sur	3	Kantonsschule, Zug
ZH	4 sur	22	Kantonsschule Bühlain, Winterthur – Kantonsschule, Küsnacht – Kantonsschule Riesbach, Zürich – Kantonsschule Stadelhofen, Zürich
total	65 sur	99	

En tout, 17 cantons, soit 65 collèges sur 99, offrent l'option complémentaire pédagogie/psychologie. Dix gymnases cantonaux proposent, en plus de ladite option, l'option spécifique philosophie/pédagogie/psychologie : Neue Kantonsschule, Aarau – Kantonsschule, Wettingen – Kantonsschule, Zofingen (AG) / Gymnasium, Langenthal – BME Berner Maturitätsschule für Erwachsene – Gymnase français, Bienne (BE) / Kantonsschule, Luzern (LU) / Interstaatliche Maturitätsschule für Erwachsene, ISME(SG) / *Gymnasium Immensee (SZ) / Kantonsschule, Zug (ZG). Par contre, huit cantons, dont deux romands (Genève et Jura), ne présentent ni l'une, ni l'autre de ces options. Le Service de l'enseignement du Département de l'éducation du Jura confirme, dans une correspondance du 17 décembre 1996, qu'il "n'envisage pas d'introduire cette option", psychologie et pédagogie (République et Canton du Jura). Il en est de même pour le Département de l'instruction publique du canton de Genève qui, lors d'un courrier du 18 décembre 1996, précise "qu'il n'est pas prévu d'accorder une place spécifique à la psychologie et à la pédagogie dans le programme de maturité", car ces disciplines "relèvent davantage de la spécialisation que de la culture générale" (République et Canton de Genève).

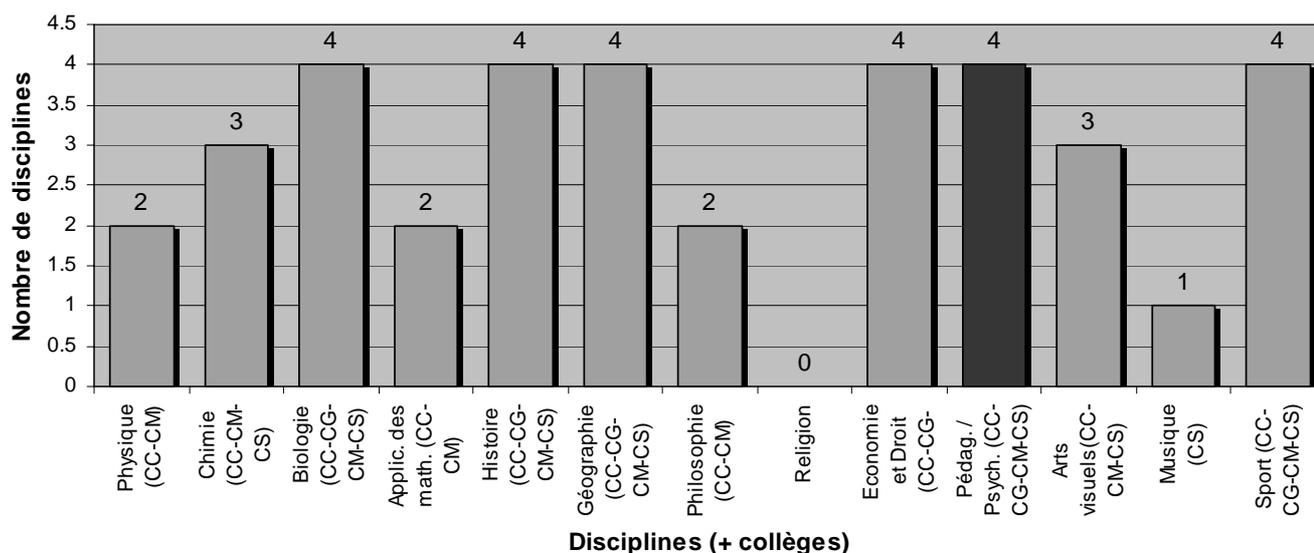
La Figure 30 (IDES, 30 octobre 2000, p. 1-5) présente, pour chaque canton, la moyenne des options complémentaires, toutes disciplines proposées confondues. Elle s'obtient en divisant la somme des choix d'un canton par le nombre de gymnases du même canton. Les quatre collèges fribourgeois comptabilisent 37 offres et, par conséquent obtiennent un coefficient de 9.3 (37/4). Sur une sélection de 13 options complémentaires, la moyenne, pour l'ensemble des cantons suisses, avoisine les 10 options (9.744). Les trois collèges français du Valais, les deux gymnases du canton de Soleure et les cinq du canton de Bâle-campagne offrent toutes les options. Cependant, d'autres régions telles que Schaffhouse (SH), Obwald (OW) ou Appenzell Rhodes-Intérieures (AI) ne proposent que cinq ou quatre options complémentaires. Le 88.5 % des cantons soumettent une palette de sept à treize options et le 38.5 % élargit son choix à plus de 10 options.

Figure 30 : Offres options complémentaires – moyennes par canton



Les quatre gymnases du canton de Fribourg, Collège de Ste-Croix à Fribourg (CC), Collège de Gambach à Fribourg (CG), Collège St-Michel à Fribourg (CM), Collège du Sud à Bulle (CS), offrent plusieurs options complémentaires que nous reproduisons, ci-dessous, dans la Figure 31, en nous basant sur l'étude de l'IDES (idem, p. 2). Le gymnase de Ste-Croix et celui de St-Michel proposent un choix d'options complémentaires identique (physique – chimie – biologie – applications des mathématiques – histoire – géographie – philosophie – économie et droit – pédagogie/psychologie – arts visuels – sport), d'une part, parce ces deux collèges comptent des étudiants de langue allemande et de langue française puis, d'autre part, car cette similitude permet des échanges d'élèves ou des compensations d'effectifs entre les deux établissements. En effet, le règlement sur la maturité gymnasiale du canton de Fribourg précise "qu'il est possible qu'en choisissant certaines options peu demandées, les élèves doivent, soit changer de collège après la 1^{ère} année, soit se rendre dans un autre établissement pour une partie de l'enseignement" (La maturité gymnasiale, 3 février 2001, p. 4). **Tous les collèges fribourgeois (CC-CG-CM-CS) offrent l'option complémentaire pédagogie/psychologie.**

Figure 31 : Offres options complémentaires – canton de Fribourg



B. Conclusion

L'enseignement de la psychologie, à des étudiants de niveau gymnasial, aux Etats-Unis et au Canada, en Angleterre ou encore en Allemagne est certainement l'une des causes de l'arrivée de cette discipline dans la nouvelle maturité. Par contre, l'introduction de la pédagogie ne semble pas être la conséquence d'influences extérieures, car, à part l'enseignement de la philosophie-pédagogie-psychologie en Autriche, cette discipline avait déjà sa place, en Suisse, dans les Ecoles Normales et certains types de maturités cantonales (chapitre 2E2d, p. 84). Du reste, comme nous l'avons expliqué au chapitre 4A, p. 138, la France envisage l'introduction de la pédagogie dans les lycées seulement à partir de 2001, c'est-à-dire plusieurs années

après l'existence de cette discipline dans les Ecoles Normales, puis les HEP, et les Collèges helvétiques.

Dans ce chapitre 4 (p. 154), nous précisons que 17 cantons, soit 65 collèges sur 99, offrent l'option complémentaire (OC) pédagogie/psychologie (PP). Six d'entre eux sont caractérisés par une majorité protestante : AR-BE-BL-GL-TG-ZH et recensent 25 collèges sur 47 qui proposent l'option complémentaire pédagogie/psychologie (53.2 %). Sept cantons ont une forte dominance catholique : FR-LU-SZ-TI-UR-VS-ZG et dénombrent 23 collèges sur 29 (79.3 %) qui offrent l'option complémentaire pédagogie/psychologie. Quatre cantons détiennent une majorité relative de catholiques : AG-GR-SG-SO et comptent 17 collèges sur 23 (73.9 %) qui proposent également l'OC pédagogie/psychologie. Ce constat ne prouve pas un intérêt plus prononcé des cantons catholiques pour l'option complémentaire PP, car, en soustrayant Zürich (22 collèges) du groupe des protestants, nous obtenons 21 collèges sur 25 (84 %) favorables à cette option. Par conséquent, aucune influence religieuse ne semble être la cause du choix des cantons pour la pédagogie ou la psychologie.

Les branches fondamentales n'octroient aucune place à la pédagogie/psychologie, car le RRM 95 relègue ce groupe de disciplines dans les options spécifiques (philosophie/pédagogie/psychologie) et complémentaires (pédagogie/psychologie). De plus, le choix laissé aux cantons, puis aux collèges d'établir les offres d'options obscurcit la précision du rôle de la pédagogie/psychologie et ne définit pas clairement la place de ces deux disciplines. Cette situation semble exister depuis le début de la mise en place de la nouvelle maturité, car la complexité de reconstituer le puzzle des opérations prouve que l'ensemble des concepteurs n'ont peut-être pas maîtrisé totalement l'enchaînement de tous les faits ou que les responsables de l'introduction du RRM ne se sont vraisemblablement pas préoccupés de la pédagogie/psychologie ou encore que ceux qui se sont souciés de la pédagogie/psychologie n'ont pas pensé à la nouvelle maturité. Des groupes, aux intérêts divergents, amènent cette nouveauté et s'interrogent sur la possibilité de doter les étudiants, à travers la pédagogie/psychologie, d'instruments de travail et de connaissance de soi.

Ces ambiguïtés provoquent des incertitudes et une augmentation partielle du nombre d'adeptes, c'est-à-dire de gymnases motivés par l'introduction de ces disciplines. Différents groupes de branches, et plus particulièrement celui des philosophes, réagissent par crainte de se voir démunis et de perdre des heures d'enseignement attribuées à une certaine concurrence. Un sursaut d'honneur encourage la Société suisse des philosophes à prendre position, en septembre 1994, et à s'exprimer sur le projet de la nouvelle réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux. Il relève que, pour les options spécifiques, le "couplage" des trois disciplines (philosophie/pédagogie/psychologie) paraît "intéressant", mais engendre une "réduction du champ" de la philosophie "qui pourrait s'avérer peu bénéfique" (Baertschi, 2 janvier 2001, annexe VI, p. 10). Cette même association (idem, p.10-11) estime que la pédagogie "n'est manifestement pas une discipline de culture générale", car sa place se situe dans une école professionnelle et, afin de "préserver à la fois la spécificité de la philosophie et certaines traditions cantonales" propose l'option "philosophie et/ou pédagogie-psychologie" ou "philosophie ou pédagogie-psychologie". Ces doléances influencent les décisions finales puisque le RRM offre

l'option spécifique philosophie/pédagogie/psychologie – l'option complémentaire philosophie ou pédagogie/psychologie et que les cantons ont la possibilité de conserver la philosophie comme discipline cantonale obligatoire, ce qui est déjà la tradition dans les cantons romands et les cantons alémaniques catholiques. Les philosophes vont même jusqu'à considérer leur discipline comme la "servante" de la pédagogie/psychologie (ibidem, p. 13) vu que les mouvements de la psychologie, comme certaines représentations de la pédagogie, peuvent être apportés par la philosophie (Aristote – Platon – Pascal – Descartes... l'empirisme – la Gestalt – le constructivisme...).

Le Département fédéral de l'Intérieur (2 janvier 2001), par un communiqué de presse du 7 décembre 1998, dans l'intention de respecter l'Ordonnance de 1995 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale remis par les cantons, émet le "nouveau règlement pour les examens" de ladite maturité, concernant les étudiants "qui ne suivent pas l'enseignement d'un établissement secondaire reconnu". Selon cet avis, le règlement, applicable au plus tard pour les examens de 2003, souligne les changements apportés et, par là, prouve l'importance octroyée autant à l'ouverture d'autres disciplines qu'à une nouvelle doctrine (idem) :

- **intégration "des disciplines qui étaient jusqu'ici exclues de la maturité, comme la philosophie, la pédagogie ou la psychologie";**
- renforcement de "l'enseignement de l'économie et du droit";
- exigence, pour "chaque candidat, d'un travail personnel de maturité;
- "possibilité d'obtenir une mention".

En accroissant ou limitant l'offre des options spécifiques et complémentaires, les cantons ou les écoles se caractérisent et définissent leur profil. Par conséquent, nous nous intéressons, par la suite, aux procédures utilisées, telles que les simulations réalisées auprès d'un public cible, à la façon dont les étudiants évaluent les différentes options et à leur manière d'effectuer les choix respectifs. Tout ceci afin de mieux comprendre l'influence d'opinions et le poids des organes décisionnels lors de l'introduction de la pédagogie/psychologie.

5e CHAPITRE... LES POSITIONS CANTONALES

Durant la dernière décennie du siècle passé, les "réformes et les "projets pilotes abondent dans les cantons" suisses au niveau du secondaire II (CDIP, dossier 43B, 1996, p. 75). Nous ne souhaitons pas établir un inventaire complet de l'ensemble des changements, car la situation se modifie constamment et notre objet d'étude porte plus particulièrement sur le gymnase. Par conséquent, dans une première phase (**A**), nous présentons un **aperçu des principales évolutions et orientations concernant les écoles secondaires postobligatoires** en sectorisant la Suisse selon quatre zones géographiques : Suisse orientale – Suisse centrale – Suisse du Nord-Ouest – Suisse romande et Tessin. Dans un deuxième sous-chapitre (**B**), nous comparons les **résolutions et les situations** connues les plus récentes des régions de langue française, soit celles **des cantons romands** (Genève – Jura – Neuchâtel – Valais – Vaud), hormis celui de Fribourg, qui constitue un thème spécifique à notre recherche, et le canton de Berne qui ne possède qu'un seul gymnase français. Dans un dernier point (**C**), nous approfondissons les étapes importantes et les **décisions** prises par l'ensemble **des gymnases fribourgeois et, plus particulièrement**, par celui **du Collège du Sud**, en Gruyère, qui est le lieu de nos multiples investigations.

A. Diverses réformes dans les quatre secteurs de la Suisse

Les réformes fondamentales du secondaire supérieur touchent différents milieux de l'éducation qui, en s'affairant à une multitude de réflexions, apportent des modifications concrètes et garantissent une homogénéité de traitement, sur le plan national, dans les voies de formation et la reconnaissance des diplômes. En effet, **l'introduction de la maturité professionnelle**, commerciale, technique, artisanale et artistique ouvre les portes des Hautes Ecoles Spécialisées aux apprentis et étudiants; **les gymnasiens entrent dans la filière d'une nouvelle maturité** qui responsabilise davantage l'élève et donne au baccalauréat une reconnaissance non seulement nationale, mais également européenne. D'autres écoles telles que **les EDD (Ecoles de Degré Diplôme)**, **les ESC (Ecoles supérieures de commerce)**, **profitent aussi de quelques restructurations** qui, même si nous nous attardons plus particulièrement à la sphère gymnasiale et à l'environnement professionnel, méritent quelque attention.

Pour analyser les "tendances d'évolutions", dans le domaine de l'éducation, nous maintenons la subdivision de la Suisse, selon les "régions CDIP", c'est-à-dire en quatre secteurs géographiques (idem, p. 76). Certains cantons comme ceux de Berne, Fribourg et du Valais sont bilingues. Dès lors, ils apparaissent dans deux régions, mais nous ne les développons que dans l'une d'entre elles. Il en est de même pour Lucerne qui, vu sa situation, figure à la fois dans la Suisse centrale et la Suisse du Nord-Ouest.

La Suisse orientale (première région) comprend les cantons d'Appenzell Rhodes-Extérieurs (AR) – d'Appenzell Rhodes-Intérieurs (AI) – de Glaris (GL) – des Grisons (GR) – de Schaffhouse (SH) – St-Gall (SG) – Thurgovie (TG) et Zürich (ZH). La Suisse centrale (deuxième région) se compose de sept cantons : Lucerne (LU) –

Nidwald (NW) – Obwal (OW) – Schwyz (SZ) – Uri (UR) – Valais (VS) – Zoug (ZG). Sept cantons également forment la Suisse du Nord-Ouest (troisième région), il s'agit de l'Argovie (AR) – de Bâle-Campagne (BL) – Bâle-Ville (BS) – Berne (BE) – Fribourg (FR) – Lucerne (LU) et Soleure (SO). **La Suisse romande et le Tessin (quatrième région) regroupent les cantons de Berne (BE) – Fribourg (FR) – Genève (GE) – Jura (JU) – Neuchâtel (NE) – du Tessin (TI) – du Valais (VS) et de Vaud (VD).**

Figure 32 : Carte des cantons suisses



Carte des cantons suisses, 26 février 2001.

1. Suisse orientale (AR–AI–GL–GR–SH–SG–TG–ZH)

En Suisse orientale, une concertation entre les cantons semble moins réglementée qu'en Suisse centrale, du Nord-Ouest ou en Suisse romande et au Tessin. La CDIP de Suisse orientale (EDK-OST), afin de ramener le temps des études de treize à douze ans pour la maturité gymnasiale, émet des "recommandations" qui, sauf à Zürich, inspirent la plupart des "réformes de l'enseignement" des autres cantons de cette région (ibidem, p. 76). Progressivement, la majorité des collèges réduisent la durée des études gymnasiales à 12 ans. Les cantons d'Appenzell Rhodes-Intérieurs et des Grisons adhèrent à cette idée de suite, celui de St-Gall dès 1995, Appenzell Rhodes-Extérieurs en 1996, Schaffhouse et Thurgovie en 1997. Par contre, Glaris se donne un temps d'essai. Chaque canton de la Suisse orientale, en plus de cette réflexion sur le nombre d'années d'études, s'affaire aux tâches requises par la mise en place de la maturité gymnasiale.

Les cantons des Grisons, de Schaffhouse, St-Gall, Thurgovie et Zürich associent, à l'apprentissage, la maturité professionnelle technique (MPT) et la maturité professionnelle commerciale (MPC). Le canton d'Argovie, qui encourage la voie professionnelle, offre la MPC et celui de Schaffhouse, qui accentue l'information

relative aux filières professionnelles, prévoit une maturité professionnelle artisanale. Les Grisons, St-Gall, Thurgovie et Zürich offrent la possibilité d'obtenir la maturité professionnelle en cours d'emploi en prolongeant le certificat fédéral de capacités (CFC) d'une ou deux années. St-Gall et Thurgovie, en plus, ouvrent l'accès à une maturité professionnelle artistique et artisanale. La plupart des cantons soulignent la valeur de l'apprentissage et de la dualité existante avec la maturité professionnelle. Les Grisons, canton non universitaire, relève l'intérêt d'une maturité professionnelle qui mène aux Hautes Ecoles Spécialisées.

Les Ecoles de Degré Diplôme ont des statuts différents selon les cantons. Les Grisons et Thurgovie proposent un cursus en deux ans et un autre en trois ans. St-Gall, où les études se déroulent sur deux années, pense les prolonger d'une année. Schaffhouse et Zürich offrent également une formation en trois ans. Enfin, Appenzell Rhodes-Extérieurs projette la réalisation d'une Ecole de Degré Diplôme.

Le diplôme de commerce peut s'obtenir dans les cantons d'Appenzell Rhodes-Extérieurs, des Grisons, de St-Gall, Thurgovie et Zürich. Cependant, Zürich, St-Gall et les Grisons s'intéressent à un parcours de quatre ans comprenant trois ans de scolarité et une année de stage qui, pour Zürich et les Grisons, peut ouvrir les portes de la maturité professionnelle commerciale.

2. Suisse centrale (LU–NW–OW–SZ–UR–VS–ZG)

La Suisse centrale, membre de la IEDK, par une "intense concertation", cherche à synchroniser l'ensemble des réformes des divers cantons qui touchent principalement à "la recherche d'un concept d'ensemble pour un secteur particulier, au contrôle de qualité, à la coordination verticale ouverte sur la formation continue" (ibidem, p. 78). Tous les cantons bénéficient des retombées d'une collaboration soutenue, car elle augmente "l'offre éducative" des plus petits gouvernements (ibidem, p. 78). D'ailleurs, l'appartenance de Lucerne à la Suisse centrale et à la Suisse du Nord-Ouest, favorise une entente sur des sujets tels que la nouvelle maturité et la durée des études. Ces mêmes cantons de la Suisse centrale, Lucerne – Nidwald – Obwal – Schwyz – Uri – Valais – Zoug, constituent également une "Commission de maturité professionnelle (Zentralschweizerische Berufsmaturitäts kommission)" qui n'existe dans aucune autre région de la Suisse, (ibidem, p. 79). La réduction de la durée des études gymnasiales de treize à douze ans devient rapidement effective à Lucerne, comme à Schwyz, et prend forme dans les cantons de Nidwald, d'Obwald, d'Uri et de Zoug. Parallèlement, tous les états entreprennent les activités correspondantes à la mise en oeuvre de la nouvelle maturité.

Les cantons de Lucerne et Zoug intègrent la maturité professionnelle technique (MPT) et commerciale (MPC) à l'apprentissage. Dès 1996, ils offrent le choix d'un certificat fédéral de capacités allongé d'un ou deux ans permettant d'acquérir la maturité. La même année, Lucerne propose aussi la maturité professionnelle artistique et artisanale. Obwald, Schwyz et Unterwald choisissent un processus identique à celui des cantons de Lucerne et Zoug en assimilant la MPT et la MPC à l'apprentissage, dès 1995-1996. Ils s'interrogent également sur les "modèles

post-CFC", tout comme le canton de Nidwald, qui collabore avec celui de Lucerne, mais s'intéresse aux "modèles post-CFC" dans sa propre institution professionnelle (ibidem, p. 79).

En Suisse centrale, les Ecoles de Degré Diplôme se limitent à quelques établissements. Dans ceux de Lucerne et Zoug, les étudiants obtiennent une "certification préprofessionnelle", après deux, voire trois ans de cours selon les choix définis (ibidem, p. 79).

A Lucerne, Schwyz et Zoug, la durée des études, dans les Ecoles de commerce, s'étend à trois ans et, dans ce laps de temps, les élèves peuvent acquérir une maturité professionnelle commerciale. Le canton de Schwyz s'oriente préférentiellement vers la MPC incluse à une formation passant par l'apprentissage.

3. Suisse du Nord-Ouest (AR – BL – BS – BE – FR – LU – SO)

En instaurant des "concepts globaux" pour les Gymnases, les Ecoles de Degré Diplôme et la voie professionnelle, la Suisse du Nord-Ouest, organe de la NW EDK, atteste de son intérêt pour "les problèmes d'éducation et de formation" (ibidem, p. 80). Néanmoins, à l'exception de quelques réalisations, l'ampleur des "projets" n'avantage pas une "harmonisation régionale des structures éducatives" (ibidem, p. 80). Toutefois, les cantons de la Suisse du Nord-Ouest (Argovie – Bâle-campagne – Bâle-Ville – Berne – Fribourg – Lucerne – Soleure) collaborent, par exemple, sur des thèmes tels que la diminution du temps d'études jusqu'à la nouvelle maturité, dès 1993, ou encore la conception des Hautes Ecoles Spécialisées. Tous les cantons préparent l'introduction de la maturité gymnasiale. Bâle-Ville structure sa réforme sur "POROS (Projekt Organisation Reform Obere Schulen Basel Stadt)" qui adopte des notions pédagogiques comme "l'apprentissage différencié, l'autonomie partielle des écoles et les projets d'établissement, les nouvelles formes d'évaluation" (ibidem, p. 82). Dans ce canton, l'obtention du certificat de maturité devient possible après 12 ans dont cinq années d'études gymnasiales au lieu de huit. Soleure imite Berne qui passe de douze ans et demi, voire treize ans, à douze ans de scolarité et Argovie, en août 2000, projette toujours un raccourcissement de la durée des études à 12 ans. Bâle-Campagne décide de diminuer le temps d'études et de mettre en place la nouvelle maturité simultanément.

Tous les cantons de la Suisse du Nord-Ouest préparent l'intégration de la maturité professionnelle technique et commerciale à l'apprentissage. Le canton d'Argovie, en 1994, constitue un dossier, "Neue Lernkultur in der Berufsschule", servant de référence pour l'introduction de la maturité professionnelle (ibidem, p. 81). Berne propose, à partir de 1995, le "CFC+1" et revoit sa loi cantonale, concernant la formation professionnelle, en s'attardant à quelques objets principaux : "réduction de la durée de l'apprentissage, cours d'introduction liés à des champs professionnels plutôt qu'à des métiers et conception modulaire de la formation spécifique, [...], coordination avec le secondaire I et redéfinition de l'offre au niveau de la 10^{ème} année, [...]", (ibidem, p. 81). Cette révision permet, d'une part, une adaptation du concept d'apprentissage et, d'autre part, accentue la valeur d'un travail intercantonal et interprofessionnel.

Les études, dans les Ecoles de Degré Diplôme des cantons d'Argovie, Berne et Soleure, durent deux ans. En 1993, Soleure, lors de la modification du plan d'études des EDD, adjoint une option commerciale. A Bâle-ville, la durée des Ecoles de Degré Diplôme diminue d'une année et, par conséquent, se terminent après trois ans. Bâle-campagne propose l'obtention d'un diplôme en deux ans et, depuis 1993, un autre titre en trois ans, au lieu de trois ans et demi, qui comprend "des activités pratiques et des stages intégrés" (ibidem, p. 82).

Les étudiants peuvent accomplir, en trois ans, une Ecole de commerce dans les cantons d'Argovie, de Berne et Bâle-campagne. Ces régions prévoient de transformer le diplôme d'école de commerce en une maturité professionnelle commerciale.

4. Suisse romande et Tessin (BE – FR – GE – JU – NE – TI – VS – VD)

La collaboration entre la Suisse romande et le Tessin, membre de la CDIP SR/TI, date de 1969. Cependant, malgré l'intensité des réflexions communes au niveau primaire et secondaire I, chaque canton connaît une organisation scolaire propre et seules de rares réalisations aboutissent pour le secondaire II. Le 24 avril 1995, les cantons de Fribourg – Genève – Jura – Neuchâtel – Vaud et Valais entérinent la proposition de la commission HES de la Conférence des offices cantonaux de formation professionnelle de Suisse romande et du Tessin (CRFP) et, de ce fait, acceptent la réalisation d'une HES pour l'ouest de la Suisse. Plusieurs cantons de Suisse romande et du Tessin procèdent à différentes réformes : Fribourg lance des projets comme ODYS...CO 2001 pour le Cycle d'orientation; Genève et le Tessin restructurent le Département de l'instruction publique (DIP); le Valais, avec son intention d'une "Ecole 2000" envisage une "révision" du système préscolaire, primaire, secondaire I et secondaire II; Vaud se donne beaucoup de peine avec "l'Ecole vaudoise en mutation"; Neuchâtel réorganise le secondaire II tout en le synchronisant avec le secondaire I (ibidem, p. 83). Les cantons du Jura, de Neuchâtel et Vaud, avec une formation en 12 ans, rejoignent la majorité des régions de la Suisse. Par contre, Fribourg, Genève, le Valais et le Tessin conservent une maturité en 13 ans. Pour Fribourg le débat des 12 ans attend "la phase de mise en place organisée sur 13 ans" (Résonances, 1996, no 4, p. 16), mais, en février 2001, le Conseil d'Etat fribourgeois envisage la réduction du cursus conduisant à la maturité fédérale, d'une année, afin d'améliorer les perspectives financières du canton. Cette intention ne corrobore pas avec l'idée de reprendre le projet vers 2003. Dans les cantons de Neuchâtel et de Vaud, le RRM 95 incite à une attention particulière sur la réorganisation du secondaire II. Pour le Valais, les exigences de la nouvelle maturité se traitent au sein du "projet de l'Ecole 2000" (CDIP, dossier 43B, 1996, p. 85). Le Tessin, pour sa part, selon le "projet Liceo 2000 de Bellinzone" laisse les gymnases résoudre les impératifs de la nouvelle maturité (idem, p. 85). Quant à Genève, les responsables préconisent un regard global sur la répartition des réseaux de formation et une symbiose entre les différents collèges.

Chaque canton de Suisse romande et du Tessin introduit, à son rythme et selon ses conceptions, la maturité professionnelle technique. Genève, Vaud, Valais, le Tessin et Neuchâtel, offrent à la fois la maturité professionnelle contenue dans

l'apprentissage et l'alternative CFC+1. La maturité professionnelle commerciale prend également forme et nous retenons trois modèles : celui du canton de Neuchâtel qui laisse trois alternatives aux choix : compléter, en trois ans, une formation scolaire par des activités pratiques ou, toujours pendant trois années, s'orienter vers une "filiale professionnelle" comprenant un enseignement de connaissances "générales" ou, dès 1997 pour la MPT et 1998 pour la MPC, poursuivre, par une formation adéquate, le certificat fédéral de capacités ou l'Ecole supérieure de commerce; celui du canton du Valais qui prévoit également le CFC+1 et introduit la maturité professionnelle commerciale soit concomitante à l'apprentissage, soit en Ecole supérieure de commerce avec un stage; celui du canton de Vaud qui propose le CFC+1, puis, en 1995, la MPC "intégrée" à l'apprentissage et la voie de l'Ecole supérieure de commerce complétée par trente-neuf semaines de stage (ibidem, p. 83-84). Le canton de Genève met en route la maturité professionnelle (artisanale, artistique, commerciale, technique), à partir de 1994, et les cours se déroulent pendant la période en entreprise ou après l'acquisition du CFC. Dans tous les cantons, les maturités artisanales et artistiques débutent en 1995. L'ensemble des cantons romands, afin de revaloriser la formation professionnelle et de contenir le déclin de l'apprentissage dual, modifie certaines pratiques en différenciant, par exemple, la spécialisation. A partir de 1993, le canton de Fribourg, suite à l'ordonnance fédérale du 18 janvier 1993, introduit la maturité professionnelle technique, commerciale, artisanale, artistique et applique le modèle intégré dans les écoles professionnelles ou de métiers et le modèle à plein temps. Les maturités professionnelles rendent l'apprentissage plus séduisant, mais deviennent également concurrente à la filière classique du CFC.

Les études dans les Ecoles de Degré Diplôme durent trois ans en Suisse romande, sauf pour le Valais qui prévoit passer de deux ans à trois dans son projet "Ecole 2000" (ibidem, p. 85). Au Tessin, les Ecoles de Degré Diplôme font partie intégrante de la "Divisione della formazione professionale" et ce canton se prépare à augmenter le temps d'études d'un an, afin de proposer également une période de trois ans, et à créer une "maturità sociosanitaria" (ibidem, p. 85). L'école vaudoise, tout comme le Tessin, projette de remplacer le diplôme de l'EDD par une "maturité cantonale spécialisée", mais les autres cantons latins affichent une certaine perplexité face à une telle orientation (ibidem, p. 85). Le rôle des EDD reste à redéfinir en spécifiant leur statut et en unifiant leur fonction au niveau national.

En adaptant la recherche de l'IDES (Markees, 22 février 2001), nous récapitulons, dans le Tableau 16 les formations existantes au degré secondaire II et la durée des études dans les systèmes scolaires postobligatoires des cantons romands. Cette superposition des différentes filières de formation donne une vue d'ensemble et facilite la comparaison intercantonale.

Tableau 16 : Systèmes scolaires postobligatoires en Suisse romande et au Tessin

Légende :	AE	Apprentissage élémentaire
	ECG	Ecole de culture générale (Ecole de Degré Diplôme)
	EDD	Ecole de Degré Diplôme
	EPAPT	Ecole professionnelle à plein temps
	EMP	Ecole de maturité professionnelle (Ecole professionnelle supérieure)

EPP Ecole de préparation à la maturité
 ESC Ecole supérieure de commerce
 GDG Gymnase division générale (Ecole de Degré Diplôme)

Canton de FRIBOURG – formations au degré secondaire II								
Formations		appr. prof.	EMP	EPAPT			collège	
		appr. prof.	EMP	EPAPT	EDD	éc. com.	collège	
		appr. prat.	appr. prof.	EMP	EPAPT	EDD	éc. com.	collège
		appr. prat.	appr. prof.	EMP	EPAPT	EDD	éc. com.	collège
Durée	2 ans	4 ans	4 ans	4 ans	3 ans	3 ans	4 ans	

Canton de GENEVE – formations au degré secondaire II								
Formations		form. prof.	EMP	EPAPT			collège	
		form. prof.	EMP	EPAPT	ECG		collège	
		form. prof. él.	form. prof.	EMP	EPAPT	ECG		collège
		form. prof. él.	form. prof.	EMP	EPAPT	ECG		collège
Durée	2 ans	4 ans	4 ans	4 ans	3 ans		4 ans	

Canton du JURA – formations au degré secondaire II								
Formations		appr. prof.	EMP	EPAPT				
		appr. prof.	EMP	EPAPT	ECG		lycée	
		AE	appr. prof.	EMP	EPAPT	ECG		lycée
		AE	appr. prof.	EMP	EPAPT	ECG		lycée
Durée	2 ans	4 ans	4 ans	4 ans	3 ans		3 ans	

Canton de NEUCHÂTEL – formations au degré secondaire II								
Formations		appr. prof.	EMP	EPAPT				
		appr. prof.	EMP	EPAPT	GDG	ESC	lycée	
		form. prof. él.	appr. prof.	EMP	EPAPT	GDG	ESC	lycée
		form. prof. él.	appr. prof.	EMP	EPAPT	GDG	ESC	lycée
Durée	2 ans	4 ans	4 ans	4 ans	3 ans	3 ans	3 ans	

Canton du VALAIS – formations au degré secondaire II								
Formations		appr. prof.	EMP				collège	
		appr. prof.	EMP		EDD	ESC	collège	
		form. prof. él.	appr. prof.	EMP	EPP	EDD	ESC	collège
		form. prof. él.	appr. prof.	EMP	EPP	EDD	ESC	collège
Durée	2 ans	4 ans	4 ans	2 ans	3 ans	3 ans	4 ans	

Canton de VAUD – formations au degré secondaire II								
Formations		appr. prof.	EMP					
		appr. prof.	EMP		GDG	éc. com.	gymnase	
		appr. prat.	appr. prof.	EMP		GDG	éc. com.	gymnase
		appr. prat.	appr. prof.	EMP		GDG	éc. com.	gymnase
Durée	2 ans	4 ans	4 ans		3 ans	3 ans	3 ans	

B. Les cantons romands

Aussitôt l'Ordonnance du Conseil fédéral / Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) du 16 janvier / 15 février 1995 approuvés, toutes les régions s'affairent à la préparation de la nouvelle maturité. Cependant, en Suisse romande, chaque canton applique, à sa façon le RRM qui, rappelons-le, abroge les cinq types de baccalauréats et introduit, dans tout le pays, un tronc commun (disciplines fondamentales) avec un système d'options multiples (options spécifiques et options complémentaires).

Cette hétérogénéité d'application du RRM entre Fribourg, Genève, le Jura, Neuchâtel, le Valais et Vaud se lit dans la structure des programmes et la conception des grilles horaires. Chaque canton propose, par exemple, son choix de langues étrangères axé sur des priorités dissemblables et établit des calendriers distincts. Les différents Départements de l'instruction publique (DIP) mettent en place, indépendamment les uns des autres, leur nouvelle maturité en procédant, préalablement, à des consultations diverses : Fribourg collabore avec les parents et les enseignants, Genève et Vaud s'enquière de l'opinion des enseignants (les professeurs genevois s'offusquent des coups de force du DIP qui n'écoute et n'informe pas la commission consultative), Neuchâtel associe l'Université et l'Orientation professionnelle, le Jura et le Valais peinent à commencer. Les cantons romands, au départ, souhaitent délivrer les certificats de la nouvelle maturité simultanément mais, en définitive, Vaud décide de le faire pour 2001 – Fribourg, Genève et Neuchâtel pour 2002 – le Valais et le Jura pour 2003 (Tableau 12, p. 123). La durée des études manque également d'homogénéité puisque certains cantons proposent un cursus de 12 ans et d'autres un parcours de 13 ans. Les dix-neuf cantons de la Suisse alémanique, à part l'Argovie, optent pour une période de 12 ans. Cette résolution signifie que, en Romandie, la maturité peut s'obtenir, au plus vite, à 18 ans dans le Jura, à Neuchâtel ainsi que dans le canton de Vaud et à 19 ans à Fribourg, Genève et en Valais. Les trois cantons romands concernés par une période de formation plus longue risquent, à court ou moyen terme, de réduire d'une année la durée de la scolarité jusqu'à la maturité afin d'adhérer à une tendance helvétique, européenne, voire mondiale permettant aux jeunes d'entrer plus tôt dans la vie active. Même la désignation des écoles diverge vu que Fribourg, Genève et le Valais parlent de collège, le Jura et Neuchâtel de lycée, Vaud de gymnase.

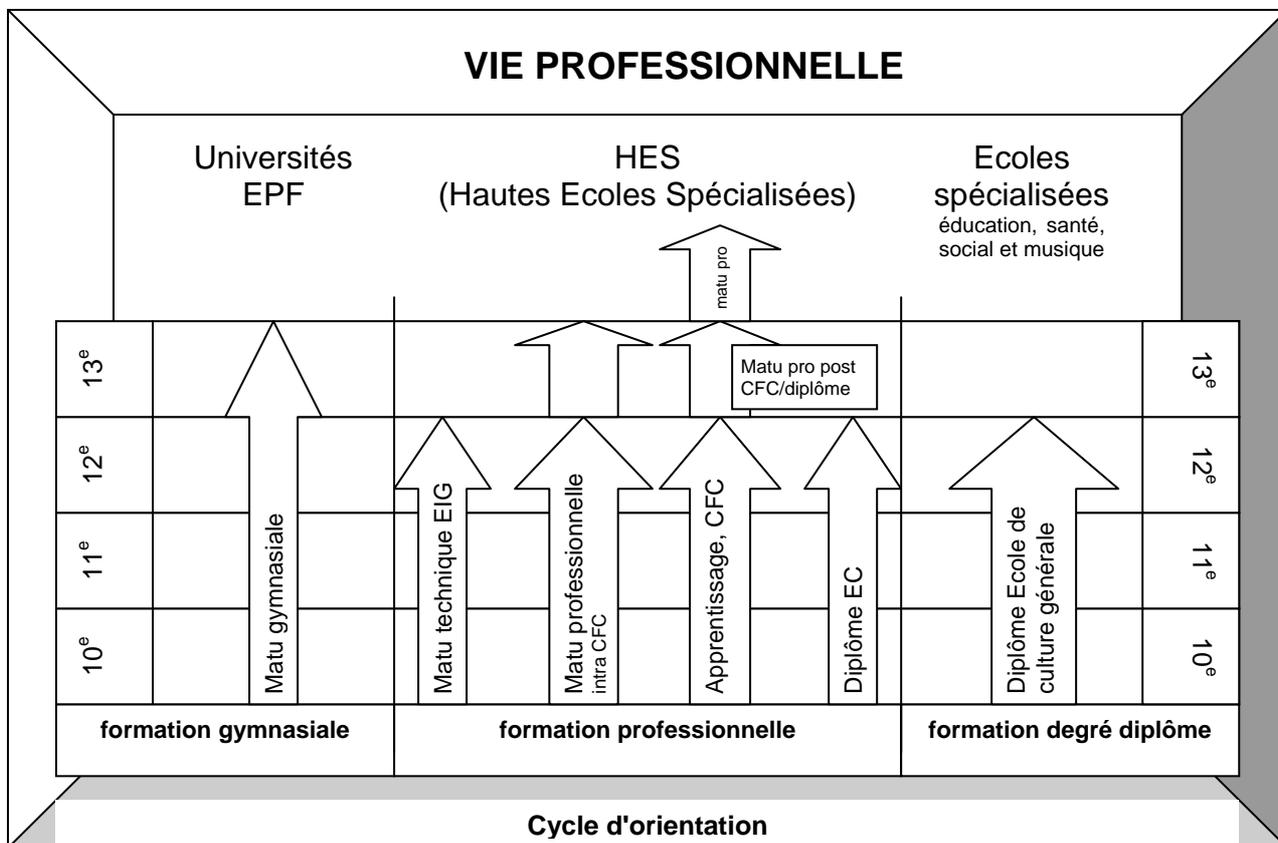


1. Le canton de Genève

Le canton de Genève, selon la Direction générale de l'enseignement secondaire postobligatoire (13 février 2001), offre, au secondaire II, une formation gymnasiale, professionnelle et de culture générale (Figure 33, p. 167). Dans ce canton, la formation gymnasiale représente l'une des trois filières du secondaire II. Elle dure quatre ans (primaire : 6 ans – secondaire I : 3 ans) et le certificat de maturité permet d'accéder à l'Université comme à l'Ecole Polytechnique fédérale (EPF). La formation professionnelle laisse le choix entre la maturité technique, qui peut s'obtenir à l'Ecole d'ingénieurs de Genève (EIG), la maturité professionnelle intégrée au certificat fédéral de capacité (CFC) et la maturité professionnelle réalisée simultanément ou ultérieurement à l'apprentissage (matu pro post CFC) ou à l'Ecole

de commerce (matu pro post diplôme). Il existe plusieurs orientations de maturité professionnelle : technique, commerciale, artistique, artisanale et technico-agricole.

Figure 33 : Formation postobligatoire



a) Objectifs des études

Les objectifs des études gymnasiales respectent ceux définis par l'Ordonnance du Conseil fédéral / Règlement de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique sur la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de maturité gymnasiale. Ils se réfèrent à l'article 5 du RRM (01.08.95). Par la suite, pour les autres cantons, nous ne reprenons pas ce chapitre sur les objectifs, car il ne change guère. En nous référant à la Direction générale de l'enseignement secondaire postobligatoire du canton de Genève (idem), nous pouvons les résumer comme suit :

- offrir aux élèves gymnasiaux la possibilité d'acquérir de solides connaissances fondamentales adaptées au niveau secondaire;
- développer l'ouverture d'esprit et une capacité de jugement indépendant;
- dispenser une formation générale équilibrée et cohérente;
- éviter la spécialisation ou l'anticipation de connaissances ou d'aptitudes professionnelles;
- développer simultanément l'intelligence des élèves, leur volonté, leur sensibilité éthique et esthétique ainsi que leurs aptitudes physiques;

- donner aux élèves la capacité d'acquérir un savoir nouveau, de développer leur curiosité, leur imagination ainsi que leur faculté de communiquer et de travailler seuls et en groupe;
- donner aux élèves la capacité de maîtriser une langue nationale et leur faire acquérir de bonnes connaissances dans d'autres langues nationales et étrangères;
- donner aux élèves l'aptitude à se situer dans le monde naturel, technique, social et culturel où ils vivent, dans ses dimensions suisses et internationales, actuelles et historiques.

b) Le parcours de formation

La formation gymnasiale du canton de Genève prévoit, conformément au RRM, des choix d'option permettant à l'élève d'élaborer son projet d'études. Elle regroupe d'après la Direction générale de l'enseignement secondaire postobligatoire du canton de Genève (ibidem) sept disciplines fondamentales (DF), comprenant douze enseignements, une option spécifique (OS) et une option complémentaire (OC) à définir, un travail de maturité, des disciplines particulières (DP), un examen écrit et un examen oral de maturité, les notes du diplôme de maturité :

Sept disciplines fondamentales

- français
- 2^{ème} langue nationale
- 3^{ème} langue nationale ou anglais (2 niveaux) ou latin
- mathématiques (2 niveaux)
- sciences expérimentales (physique 2 niveaux, chimie et biologie)
- sciences humaines (histoire, géographie, philosophie, introduction à l'économie et au droit)
- arts visuels ou musique

Une option spécifique à choix

- 4^{ème} langue (latin ou grec ou 3^{ème} langue nationale ou anglais ou espagnol)
- physique et applications des mathématiques
- biologie et chimie
- économie et droit
- arts visuels
- musique

Une option complémentaire à choix

- applications des mathématiques
- physique
- chimie
- biologie
- histoire
- géographie
- philosophie
- économie et droit
- arts visuels
- musique
- sports

Un travail de maturité

- document écrit à réaliser en troisième et quatrième année de collège; les étudiants doivent le présenter oralement.

Des disciplines particulières

- éducation physique (obligatoire)
- informatique (obligatoire)
- anglais de base (facultatif)

Un examen de maturité écrit et oral

- français
- 2^{ème} langue nationale
- mathématiques
- option spécifique
- 3^{ème} langue ou option complémentaire

Notes du diplôme de maturité

- sept disciplines fondamentales
- option spécifique
- option complémentaire
- évaluation du travail de maturité

c) La grille horaire

La grille horaire du Tableau 17 (ibidem) décrit les "dotations hebdomadaires en heures" pour chaque discipline fondamentale, option spécifique, option complémentaire ou discipline particulière proposée à Genève. Contrairement à d'autres cantons, l'option spécifique s'étend sur quatre ans, mais l'option complémentaire ne se prolonge pas au-delà de deux ans, comme pour l'ensemble des collèges à 13 ans. Rappelons que **la pédagogie/psychologie ne figure dans aucune option**, mais la philosophie trouve sa place dans les disciplines fondamentales ainsi qu'en option complémentaire en troisième et quatrième années.

Tableau 17 : Grille horaire du canton de Genève

Disciplines		df	disciplines fondamentales				OS options spécifiques				OC options complémentaires				dp disciplines particulières				
			degré				degré				degré				degré				
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
français (et diction)		FR	6	4	4	4													
allemand (1)		AL	3	3	3	3	3	4	4	5									
italien (1)		IT	3	3	3	3	3	4	4	5									
anglais 1 (1)	débutant	AN 1	3	3	3	3	3	4	4	5									
anglais 2 (1)	avancé	AN 2	3	3	3	3	3	4	4	5									
espagnol		ES					3	4	4	5									
latin (1)		LA	3	3	3	3	3	4	4	5									
grec		GR					4	4	6	6									
anglais de base		Anb																4	
mathématiques 1	normal	MA1	4	4	4	4													
mathématiques 2	avancé	MA2	4	4	6	6													
applications des mathématiques		AM					0	0	2	2			4						
physique 1	normal	PY1	2	2	0	0	0	1	2	3			4						
physique 2	avancé	PY2	2	2	0	0													
physiques et applications des mathématiques		PM					0	1	5	6									
biologie		BI	0	2	2	0	0	1	1	4			4						
chimie		CH	1	3	0	0	0	0	3	3			4						
biologie et chimie		BC					0	1	4	7									
informatique		IN														1	0	0	0
histoire		HI	2	2	2	3							4						
géographie		GE	0	2	2								4						
philosophie		PO	0	0	2	2							4						
introduction à l'économie et au droit		IED	3	0	0	0													
économie et droit		ED					0	4	5	8			4						
arts visuels	arts plastiques	AV	2	2	0	0	0	2	5	6			4						
	histoire de l'art	HA	1	1	0	0	0	1	2	2									
musique		MU	2	2	0	0	0	3	5	5			4						
	instrument (2)		1	1	0	0	0	0	1	1									
éducation physique		EP														2	2	2	0
sports		SP											2	4					
travail de maturité		TM	0	0	1	1													

(1) tronc commun en 1ère année

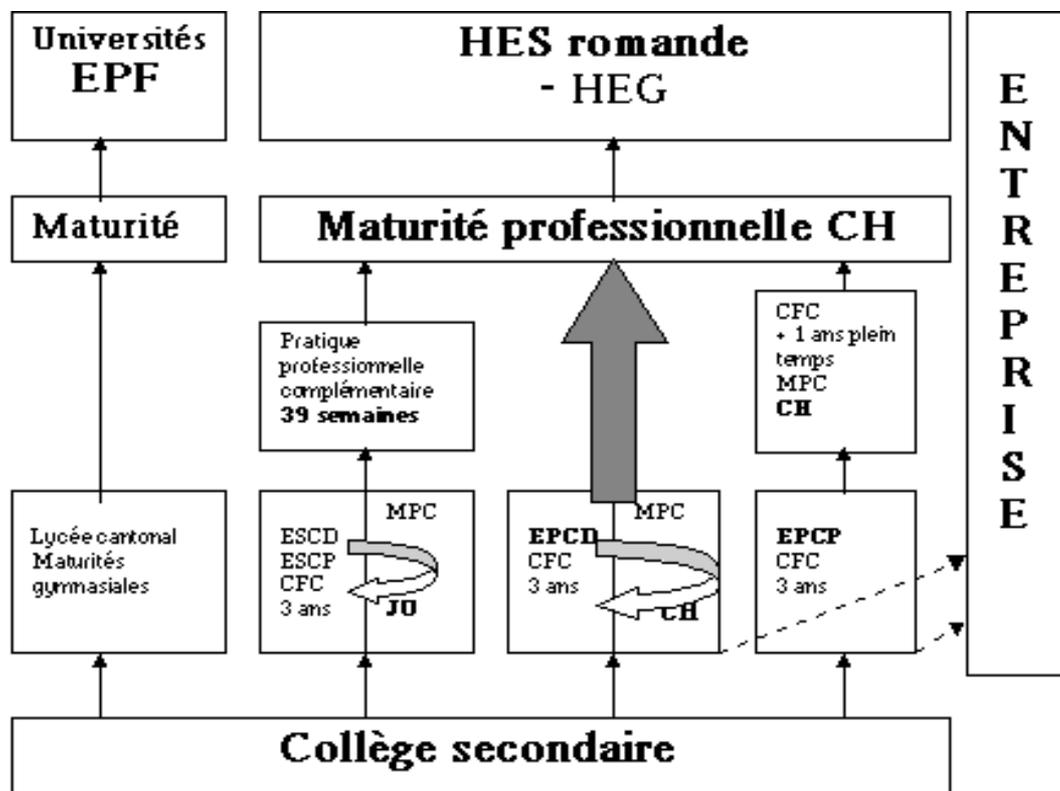
(2) les heures de pratique instrumentale ne sont pas comptabilisées dans l'horaire hebdomadaire



2. Le canton du Jura

Au niveau du secondaire II, le canton du Jura offre une formation gymnasiale et professionnelle que nous schématisons dans la Figure 34 (Ecoles professionnelles commerciales Delémont et Porrentruy, 27 février 2001), ainsi qu'une formation de culture générale, créée en 1979, qui prépare, en trois ans, les élèves à entrer dans une filière du secteur tertiaire : professions paramédicales, socio-éducatives, artistiques et administratives. La formation gymnasiale est l'une des trois voies du degré postobligatoire. Les études à l'école secondaire et au lycée durent chacune 3 ans (primaire : 6 ans). Cette stratégie donne au Jura une position inconfortable dans l'offre structurelle. Le certificat de maturité ouvre les portes de l'Université et de l'Ecole Polytechnique fédérale. La formation professionnelle commerciale (MPC), introduite en 1994, donne accès aux Hautes Ecoles de gestion (HEG) et à la Haute Ecole supérieure romande (HES). La MPC s'obtient soit, en trois ans, parallèlement au CFC, à l'Ecole supérieure de commerce de Delémont ou de Porrentruy (ESCD – ESCP), suivie d'une pratique professionnelle de 39 semaines; soit, en trois ans, par la voie intégrée au CFC à l'EPCD (Ecole professionnelle commerciale de Delémont), pour laquelle les conditions d'admission sont similaires à celles de l'entrée au gymnase; soit, en trois ans, avec un CFC à l'EPCP (Ecole professionnelle commerciale de Porrentruy) et une maturité post CFC (commerce ou gestionnaire de vente) en un an à plein temps ou, selon le projet 2000, en deux ans en emploi.

Figure 34 : Maturités gymnasiales et professionnelles



a) Le parcours de formation

Dans le cursus de la formation gymnasiale, le canton du Jura laisse à l'étudiant une liberté de choix pour les langues 2 et 3, les arts, l'option spécifique et l'option complémentaire. Cependant, la marge de décision reste faible : certains choix en éliminent d'autres, seuls les élèves qui ont suivi des cours de grec et de latin à l'école secondaire I peuvent étudier ces disciplines au collège, l'option spécifique et l'option complémentaire peuvent être corrélées, les choix offerts dépendent du nombre d'intéressés. Ce canton introduit la philosophie ou le groupe mathématiques et philosophie comme discipline cantonale. A part quelques écoles privées, le Jura ne compte qu'un seul gymnase : le Lycée cantonal et Ecole supérieure de commerce de Porrentruy qui met l'élève face à quatre choix (15 février 2001) :

Sept disciplines fondamentales	<ul style="list-style-type: none"> - langue 1 (français) - langue 2 (allemand ou italien) - langue 3 à définir à l'école secondaire (allemand ou italien ou anglais ou latin ou grec) - mathématiques et sciences expérimentales (mathématiques, physique, chimie, biologie) - sciences humaines (histoire, géographie, économie - droit, géographie + sciences économiques) - arts (arts visuels ou musique)
Une discipline cantonale	<ul style="list-style-type: none"> - philosophie ou mathématiques et philosophie
Une option spécifique à choix	<ul style="list-style-type: none"> - cf. grille horaire - l'étude du grec et du latin n'est possible que si les élèves ont suivi les cours à l'école secondaire - le théâtre est une formule unique en Suisse
Une option complémentaire à choix	<ul style="list-style-type: none"> - cf. grille horaire - le théâtre est une formule unique en Suisse
Un travail de maturité	<ul style="list-style-type: none"> - document à réaliser en deuxième et troisième année de lycée.
Discipline particulière	<ul style="list-style-type: none"> - éducation physique
Un examen de maturité écrit et oral	<ul style="list-style-type: none"> - français - 2^{ème} langue nationale - mathématiques - option spécifique - une autre discipline selon les dispositions cantonales
Notes du diplôme de maturité	<ul style="list-style-type: none"> - sept disciplines fondamentales - option spécifique - option complémentaire - évaluation du travail de maturité

b) La grille horaire

La grille horaire du Tableau 18 de la page suivante (Lycée cantonal et Ecole supérieure de commerce de Porrentruy, 15 février 2001), détaille les heures respectives, par semaine et par année, proposées dans le canton du Jura pour les disciplines fondamentales et cantonales, les options spécifiques et complémentaires. Vu les trois ans de lycée, l'enseignement de l'option spécifique commence parallèlement à celui des disciplines fondamentales alors que l'option complémentaire débute dès la deuxième année. Nous pouvons à nouveau préciser que **la pédagogie/psychologie n'existe ni dans les disciplines fondamentales, ni dans les options spécifiques, ni dans les options complémentaires, ni dans les branches cantonales** et, de ce fait nous constatons que ces deux branches ne

rencontrent pas d'écho favorable dans le canton du Jura. Quant à la philosophie, elle trouve une place parmi les disciplines cantonales.

Tableau 18 : Grille horaire du canton du Jura

	Disciplines fondamentales	10 E	11 E	12 E
Langue 1	Français	4	4	5
Langue 2	Allemand <i>ou</i> Italien	3	3	5
Langue 3	Allemand <i>ou</i> Italien <i>ou</i> Anglais <i>ou</i> Latin <i>ou</i> Grec	3	3	4
Mathématiques et sciences expérimentales	Mathématiques	5	3	4
	Physique	2	2	0
	Chimie	2	2	0
	Biologie	2	2	0
Sciences humaines	Histoire	1	2	2
	Géographie	2	2	0
	Economie - Droit	2	0	0
	Géographie + sciences économiques	0	0	1
Arts	Arts visuels <i>ou</i>	2	2	0
	Musique			
Discipline cantonale	Philosophie <i>ou</i>	0	2	2
	Mathématiques et	0	2	0
	Philosophie	0	0	2
Options (voir tableaux ci-dessous)	Option spécifique	5	4	6
	Option complémentaire	0	2	3
	Education physique	2	2	2
	Travail de maturité	0	0.5	0.5
	Total hebdomadaire	35.0	35.5	34.5

Options spécifiques : 1 option à choix
- Allemand - Italien - Anglais - Grec - Latin - Espagnol
- Physique/Applic. des maths - Chimie - Biologie
- Economie - Droit
- Arts visuels - Musique - Théâtre

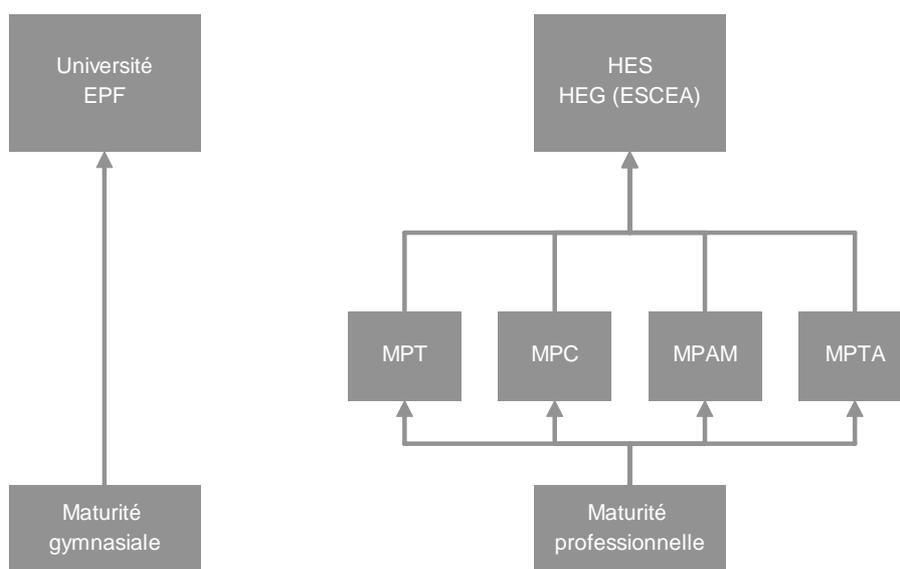
Options complémentaires : 1 option à choix dès la 2e année (11 E)
- Applications des mathématiques - Physique - Chimie - Biologie
- Histoire - Géographie - Economie - Droit - Science des religions
- Arts visuels - Musique - Théâtre
- Sport



3. Le canton de Neuchâtel

Depuis 1999, le canton de Neuchâtel dispense la maturité dans trois établissements au lieu de six : le Lycée Jean-Piaget qui regroupe deux écoles de Neuchâtel (l'Ecole supérieure de commerce de Neuchâtel et l'Ecole supérieure Numa-Droz), le Lycée Blaise Cendrars qui est à la tête du gymnase et de la filière de maturité de l'Ecole de commerce de la Chaux-de-Fonds et le Lycée Denis de Rougemont qui réunit le Gymnase cantonal de Neuchâtel et celui du Val-de-Travers. Le système éducatif du canton de Neuchâtel offre, au secondaire II, la filière de la maturité gymnasiale et celle de la maturité professionnelle, que nous reproduisons dans la Figure 35, ainsi que la filière du diplôme de culture générale qui permet de s'orienter, au terme de trois ans d'études, vers différentes écoles professionnelles du tertiaire appartenant aux domaines de la santé, du socio-éducatif et de l'administration. Pour obtenir la maturité gymnasiale, les lycéens suivent, pendant quatre ans, dont une année à l'école secondaire (primaire : 5 ans – secondaire I : 4 ans), une formation leur donnant accès à l'Université et à l'Ecole Polytechnique fédérale. La maturité professionnelle, pour sa part, conduit aux HES, dont font partie les HEG (Hautes Ecoles de gestion) qui remplacent l'ESCEA (Ecoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration), depuis 1998, devenue une école intercantonale rattachée au niveau de la Suisse occidentale (HES-SO). Le Lycée d'enseignement professionnel (LEP), pour la maturité professionnelle technique propose des études techniques intégrées, comprenant une formation de trois ans à plein temps, et des études techniques échelonnées avec une formation de trois ans additionnée d'un an post CFC à plein temps. En 1994, l'Ecole supérieure de commerce introduit la maturité professionnelle commerciale dont la formation dure quatre ans et se déroule en deux temps : trois ans d'école à temps complet et une année dans une entreprise ou une administration. Le CPLN offre également la possibilité de réaliser une maturité des arts et métiers (MPAM) ainsi qu'une maturité technico-agricole (MPTA).

Figure 35 : Maturité gymnasiale et professionnelle



a) Le parcours de formation

Le canton de Neuchâtel propose, tout d'abord, sept disciplines fondamentales. Elles représentent environ 75 % du menu et certaines sont à définir. Puis, une option spécifique qui donne le ton à la maturité. Le choix intervient en 9^{ème} année pour les élèves inscrits dans la filière maturité, avec un changement possible en 10^{ème} année, pour le latin, les langues modernes (italien ou espagnol ou anglais), les sciences expérimentales (physique, biologie et chimie) et les sciences humaines (histoire, géographie et éducation physique). Enfin, une option complémentaire, sélectionnée après un an de lycée, renforce ou varie l'orientation définie dans l'option spécifique. Les choix restent toutefois assez limités : une langue retenue comme discipline fondamentale est exclue des options spécifiques restantes, l'option spécifique et complémentaire ne doivent pas être identiques, l'élève qui retient les arts visuels ou la musique en option spécifique ne peut pas prendre le sport en option complémentaire, seuls les élèves qui attestent de bonnes bases en allemand peuvent choisir l'italien en 10^{ème} année. En tenant compte de ce qui précède, le Département de l'instruction publique du Canton de Neuchâtel (mai 1996) propose :

Sept disciplines fondamentales

- français
- allemand ou italien (à définir en 10^{ème} année)
- anglais ou italien ou grec (à définir en 9^{ème} année, à l'école secondaire I)
- mathématiques (niveau 1 ou 2 à définir en 9^{ème} année, à l'école secondaire I)
- sciences expérimentales (biologie, chimie, physique)
- sciences humaines (histoire, géographie, économie - droit, philosophie)
- arts visuels ou musique (à définir en 10^{ème} année)

Une option spécifique à choix

- latin
- italien
- espagnol
- anglais
- physique et applications des mathématiques
- biologie et chimie
- économie et droit
- philosophie
- arts visuels
- musique

Une option complémentaire à choix

- physique
- chimie
- biologie
- applications des mathématiques
- histoire
- géographie
- philosophie
- économie et droit
- sport

Un travail de maturité

- document à réaliser entre le milieu de la deuxième et de la troisième année de lycée.

Des disciplines particulières

- éducation physique
- séminaire interdisciplinaire
- économie familiale

Un examen de maturité écrit et oral

- français
- 2^{ème} langue nationale
- mathématiques
- option spécifique
- 3^{ème} langue (anglais/italien/grec) ou option complémentaire

Notes du diplôme de maturité

- sept disciplines fondamentales
- option spécifique
- option complémentaire
- évaluation du travail de maturité

b) La grille horaire

Dans la grille horaire du Tableau 19, inspirée du Lycée Blaise Cendrars qui reflète une tendance générale (27 février 2001), nous précisons les disciplines, les degrés, le nombre d'heures d'enseignement hebdomadaire et les branches d'examen. Afin de respecter l'article 6, al. 2 du RRM (01.08.95) "durant les quatre dernières années au moins, l'enseignement doit être spécialement conçu et organisé en fonction de la préparation à la maturité", le programme inclut la 9^{ème} année de scolarité. L'étudiant choisit son option spécifique en 9^{ème} année et son option complémentaire en 10^{ème} année. Parmi les PPP (philosophie/pédagogie/psychologie), le lycée propose la philosophie dans les disciplines fondamentales, en option spécifique et complémentaire, avec quelques "**modules**" de **psychologie** et de "culture religieuse" (Département de l'instruction publique et des affaires culturelles du canton de Neuchâtel, mai 1996, p. 3).

Tableau 19 : Grille horaire du Lycée Blaise Cendrars

	Disciplines	Degrés	9	10	11	12	Exa	Total
1	Langues	Français	5	4	5	5	Oui	19
2		Allemand/Italien	4	3	3	4	Oui	14
3		Anglais/Italien/(Grec)	3 (4)	3 (4)	3 (4)	3 (4)	(Oui)	12 (16)
4	Math.	niveau I (niv. II)	4 (5)	4 (6)	4 (5)	4 (5)	Oui	16 (21)
5	Sciences expérimentales	Biologie	1	2	2			5
		Chimie	1	3				4
		Physique	1		2	2		5
6	Sciences humaines	Histoire	3	2	2	2		7
		Géographie		3*				4
		Economie-Droit				3		4
		Philosophie			2			2
7		Arts vis./Musique	1/1	2	2			6
8	Option spécifique	Latin	4	5	4	5	Oui	18
		Autres	4	4	4	4	Oui	16
9	Option complémentaire				2	2	(Oui)	4
	Travail de maturité					1		1
	Education physique		2	3*	2	2		9
	Séminaire interdisciplinaire				1			1
	Economie familiale		2					2
Total élèves	O.S. Latin		32	34	34	33		133
	Autres O.S		32	33	34	32		131
	avec Math niv. II		id.	id.	+1	+1		+2

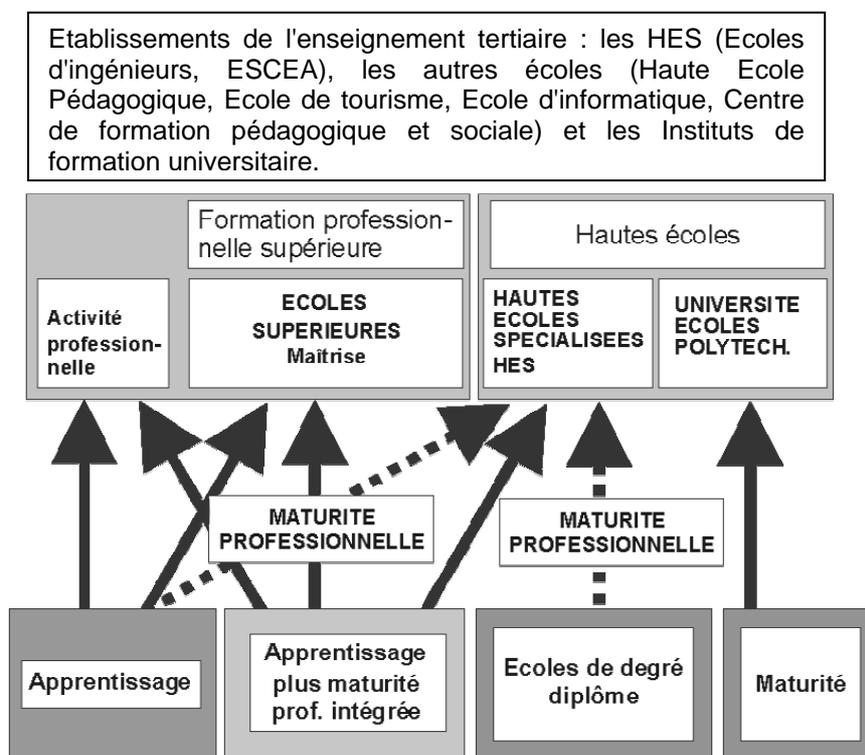
* Mathématiques, niveau II, au degré 10, réduction d'une heure de géographie et d'une heure d'éducation physique



4. Le canton du Valais

Le canton du Valais compte, au 1^{er} janvier 2000, 275'632 habitants dont 30 % de langue maternelle allemande, mais, malgré des chiffres plus ou moins comparables à ceux du canton de Fribourg (234'307 résidents, au 1^{er} janvier 2000, dont également 30 % de langue maternelle allemande), le nombre de Cycles d'orientation est plus de trois fois supérieur : 39 CO en Valais et 11 CO à Fribourg. Cependant, en Valais, plus du 50 % des CO accueillent moins de cent cinquante élèves et environ les deux tiers ne dénombrent pas plus de dix classes pour les trois années. Comme seul quelque 20 % des élèves poursuivent leurs études au collège, il paraît économiquement difficile d'offrir des filières pré-gymnasiales au CO. Suite à la votation du 7 juin 1998, le Valais "conserve une structure de lycée-collège comptant cinq années" dont la première (9^{ème} année de scolarité) apporte des "connaissances de base dans différentes disciplines" et prépare les étudiants "aux choix" offerts dans les degrés dix à treize (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 5 novembre 1998). Par conséquent, ce canton refuse d'instaurer un CO de trois ans pour tous les élèves (6-3-4), c'est-à-dire d'abandonner la structure 6 ans de primaire, 2 ans de CO et 5 ans de collège (6-2-5). Au secondaire II, la maturité gymnasiale ouvre sur les Universités et les Ecoles Polytechniques; la formation professionnelle conduit au CFC ainsi qu'aux maturités professionnelles artisanales, techniques ou commerciales permettant d'entrer dans les HES ou d'autres écoles du tertiaire; les Ecoles de commerce, tout comme les Ecoles de Degré Diplôme donnent accès aux maturités professionnelles, voire spécialisées.

Figure 36 : Formation postobligatoire



Comme dans les pays européens, le diplôme délivré par les HES, les Universités et les Ecoles Polytechniques offrent trois possibilités de formation tertiaire supérieure distinctes, mais comparables. La Figure 36 (ORDP, 15 janvier 2001), de la page précédente, représente, tout d'abord, la filière professionnelle qui comprend trois étapes de formation : le CFC, la maturité professionnelle et le diplôme HES. La maturité professionnelle s'obtient soit durant la période d'apprentissage, soit en suivant une année de cours à plein temps après l'obtention du certificat fédéral de capacités, soit en allongeant d'un an les études de l'ESC ou de l'EDD avec, principalement, une pratique en entreprise de 39 semaines. La filière des diplômes mène, par les Ecoles de commerce (ESC) et les Ecoles de culture générale (EDD), après trois ans de cours, à un travail administratif ou à des formations dans les domaines de la santé et socio-éducatif. La filière gymnasiale subit quelques modifications entraînant des aménagements pour le canton qui décide de ne pas réduire la durée totale des études jusqu'à la maturité.

a) Le parcours de formation

Le Valais, comme l'ensemble des cantons suisses, supprime ses types de maturité (classique, scientifique, langues modernes, socio-économiques) afin de respecter les exigences de l'Ordonnance du Conseil fédéral / Règlement de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique sur la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de maturité gymnasiale (RRM, 01.08.95). La nouvelle maturité évite, à l'étudiant, de définir trop rapidement sa voie d'études, consolide un savoir à maîtriser au mieux dans les disciplines fondamentales et fait ressortir certaines capacités personnelles. L'étudiant, par une succession de choix, tout en acquérant des connaissances générales, détermine l'orientation de sa formation. Cependant, cette liberté reste limitée, car une langue retenue comme discipline fondamentale est à exclure comme option spécifique; l'option spécifique et complémentaire doivent être différentes; retenir la musique ou les arts visuels en option spécifique ne permet pas de prendre la musique, les arts visuels ou le sport comme option complémentaire. Le Département de l'éducation, de la culture et du sport (5 novembre 1998) propose le cursus suivant :

Sept disciplines fondamentales

- langue 1 (français pour le Valais romand et allemand pour le Haut-Valais)
- langue 2 (allemand ou français selon la région linguistique)
- langue 3 (anglais ou italien ou grec)
- mathématiques
- sciences expérimentales (biologie, chimie, physique)
- sciences humaines (histoire, géographie, économie - droit)
- arts visuels et/ou musique

Une option spécifique à choix

- latin
- grec
- italien
- espagnol
- anglais
- physique et applications des mathématiques
- biologie et chimie
- économie et droit
- arts visuels
- musique

Une option complémentaire à choix	<ul style="list-style-type: none"> - physique - chimie - biologie - applications des mathématiques - histoire - géographie - philosophie - économie et droit - pédagogie/psychologie - enseignement religieux - arts visuels - musique - sport
Disciplines cantonales	<ul style="list-style-type: none"> - enseignement religieux - philosophie - informatique (Haut-Valais) - italien ou latin (Haut-Valais)
Discipline particulière	<ul style="list-style-type: none"> - éducation physique
Un travail de maturité	<ul style="list-style-type: none"> - choix du travail au premier semestre de la 4^{ème} année - réalisation du document pendant le deuxième semestre de la 4^{ème} année et le premier semestre de la cinquième année
Un examen de maturité écrit et oral	<ul style="list-style-type: none"> - la langue première - la deuxième langue - les mathématiques - l'option spécifique - la troisième langue ou l'option complémentaire
Notes du diplôme de maturité	<ul style="list-style-type: none"> - sept disciplines fondamentales - option spécifique - option complémentaire - évaluation du travail de maturité

b) La grille horaire

La grille horaire du Tableau 20 de la p. 179 (Département de l'éducation, de la culture et du sport, 5 novembre 1998) représente celle du Bas-Valais, puisque, dans ce chapitre 5B, nous nous intéressons uniquement aux régions francophones. La grille horaire du Valais romand soumet à l'élève "un choix progressif qui se fait en connaissance de cause et permet ainsi de responsabiliser davantage l'élève et de lui proposer différentes possibilités tout au long de son collège" (idem). En première année, excepté le choix du latin ou de l'italien et de l'économie, les étudiants suivent des disciplines communes afin d'acquérir une formation de base. En deuxième année, ils définissent leurs cursus en choisissant la 3^{ème} langue (anglais, italien ou grec), les mathématiques normales ou les mathématiques fortes, l'option spécifique pour ceux qui retiennent les mathématiques normales (latin, grec, italien, espagnol, anglais, économie et droit, arts visuels, musique). En troisième année, les étudiants en mathématiques fortes décident de leur option spécifique : chimie – biologie ou physique – applications des mathématiques. En quatrième année, tous les étudiants choisissent l'option complémentaire et le travail de maturité. **Le Valais propose la pédagogie/psychologie en option complémentaire** et fait de même avec la philosophie qui se rattache, en plus, aux disciplines cantonales. Parmi les cantons romands, à part le canton de Fribourg et quelque peu celui de Neuchâtel, seul le Valais donne donc la possibilité aux étudiants de se familiariser avec ces nouvelles disciplines au secondaire II.

Tableau 20 : Grille horaire du Valais romand

Années	1		2**	3**	4**	5**	Total RRM	% RRM
Français	5	Lan1	4	4	5 5 3	4	17 17 15	
Allemand	3	Lan2	3	3	3	3	12	
Anglais	3	Lan3	3	3	3	4 4 3	13 13 12	37.5 37.5 36.4
Math.	5	Math.	3 6	3 5	4 5 5	4 5 5	14 21 16	
Biologie	2	Bio	2	2			4	
Chimie		Ch	2	2	0 0 1		4 4 5	
Physique		Phys	2	2			4	23.6 30 28.2
Histoire		Hist	2	2	2	2	8	
Géographie	2	Géo	2	2			4	
		Econ	2				2	12.7
Arts	2	Arts	2	2	2		6	5.4
		OS	4 0	5 2	5	5	19 12	
		OC			2	2	4	
		TM				1	1	21.8 15.4 20
		Total RRM	31 30	30 29	26 27 26	25 26 25	112	
Ens. relig.***	1	Ens. relig.***	1	1			2	
Informatique	1	Philo			4	3	7	
Ed. physique	3	Ephys	2	2	2	2	8	
Option	5*							
Total général	32		34 33	33 32	32 33 32	30 31 30	129	

Collège en 5 ans : années de scolarité 9 à 13

% RRM 95 : classes 2 à 5

* 5 h. de latin ou 3 h. d'italien + 2 h. d'économie

 ** le 1^{er} chiffre = math. + option spécifique : latin, économie et droit, grec, italien, anglais, espagnol, arts

 ** le 2^{ème} chiffre = math. fortes + options spécifiques : math. appliquées – physique ou chimie – biologie

 ** le 3^{ème} chiffre = math. renforcées + sciences renforcées en 4^e/5^e pour les élèves ayant choisi une option scientifique

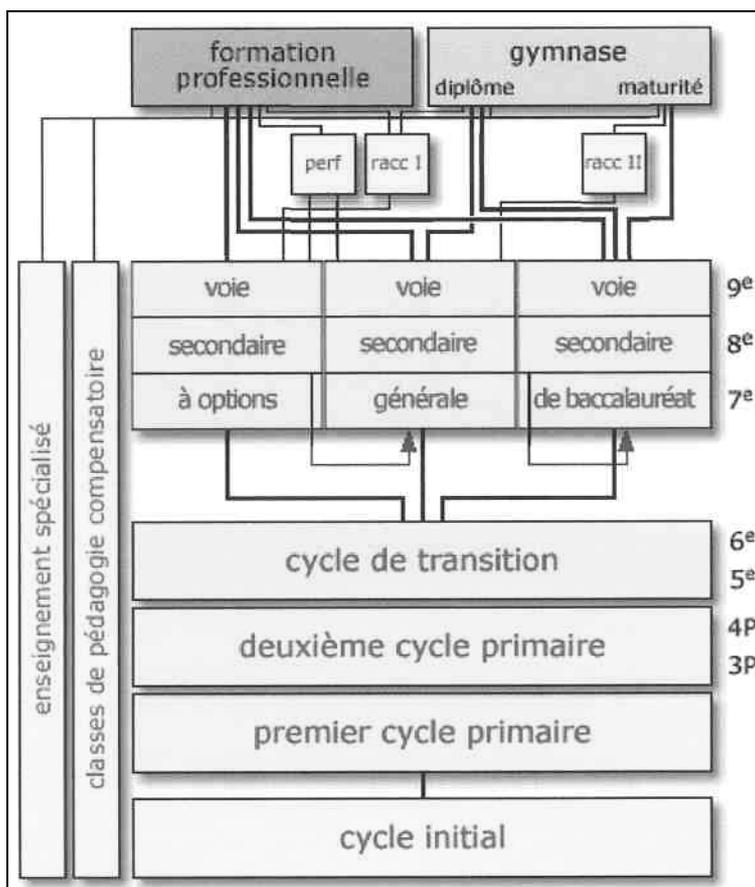
*** enseignement religieux ou cours d'éthique

 Options d'établissement : plus ou moins 1 h. en 4^e/5^e en respectant le total général


5. Le canton de Vaud

Au degré postobligatoire, le canton de Vaud propose, comme les autres cantons pris en compte dans notre étude, une formation gymnasiale, professionnelle et de culture générale. Les élèves intéressés par la formation gymnasiale proviennent, majoritairement, de la voie secondaire de baccalauréat (VSB) appartenant, avant l'instauration de l'EVM (école vaudoise en mutation), à la division pré-gymnasiale. Cette filière semble la plus directe pour entrer à l'école de maturité et parcourir les trois ans d'études qui ouvrent, entre autres, les portes de l'Université et de l'École Polytechnique fédérale. Cependant, selon la description de la Figure 37 de la p. 180 (SENEPS, 5 mars 2001), il existe d'autres possibilités de raccordement (racc I – racc II) qui permettent une réorientation au terme de la 9^{ème} année de scolarité. Ces classes sont nécessaires, car en 8^{ème} et 9^{ème} années les passages d'une voie à l'autre deviennent irréalisables. Le secondaire I offre des classes de raccordement de type I (rac I), qui donnent la possibilité de transiter de la voie secondaire à options vers la voie secondaire générale, et des classes de raccordement de type II (rac II) qui ouvrent la voie secondaire de baccalauréat aux élèves de la voie secondaire générale. Les élèves de ces classes de 10^{ème} année reçoivent, au terme d'un an d'études, le diplôme correspondant. L'augmentation constante d'élèves intéressés par ces filières de raccordement démontre l'importance de cette étape de transition.

Figure 37 : Cours obligatoire et postobligatoire



En 1993, dans le but de revaloriser l'apprentissage, le canton de Vaud introduit la maturité professionnelle technique (MPT), commerciale (MPC), artistique (MPA) et agricole (MPAgr). La maturité professionnelle (MP) "offre une culture de haut niveau aux apprentis les plus motivés, ouvre des perspectives d'avenir vers des carrières de cadres dans les entreprises, accroît l'attrait de l'apprentissage, offre une formation élargie sans nécessairement prolonger le temps d'apprentissage, permet l'accès sans examen aux Hautes Ecoles Spécialisées (HES), assure la compatibilité des diplômes à l'échelle internationale" (Service cantonal de la formation professionnelle, 6 mars 2001). La MP peut s'acquérir soit en modèle intégré à l'apprentissage en suivant des cours supplémentaires, soit en modèle post-CFC (CFC+1) en passant une année à temps complet à l'école après l'acquisition du certificat fédéral de capacité. Les Ecoles supérieures de commerce délivrent également la maturité professionnelle commerciale lorsque les candidats accomplissent trente neuf semaines de pratique après l'obtention du diplôme d'études commerciales.

L'Ecole de diplôme remplace l'Ecole de culture générale du gymnase et l'ancienne section du diplôme d'études commerciales de l'Ecole supérieure de commerce. Cette école prolonge la scolarité obligatoire et dispense des connaissances "en vue de formations professionnelles spécialisées exigeantes ou de carrières commerciales" (Gymnase de Nyon, 8 mars 2001). L'introduction de la maturité spécialisée, en complément de la maturité professionnelle commerciale ou technique, permet aux étudiants d'accéder aux HES. Durant la première année, tous les élèves reçoivent un enseignement identique. En deuxième et troisième année, chaque étudiant se dirige

vers l'une des quatre options proposées : socio-pédagogique (enseignement ou socio-éducatif), paramédicale (santé), artistique (arts), économie et commerce (employé de commerce). Nous énumérons, dans le Tableau 21 (idem), les principales écoles et formations propres à chaque option afin de montrer la diversité des orientations offertes par l'Ecole de diplôme et éventuellement d'apprécier cette variété d'offres par rapport à celle d'autres cantons.

Tableau 21 : Ecoles et formations

Première année : tronc commun			
Deuxième et troisième années : options			
Option	Option	Option	Option
socio-pédagogique	paramédicale	artistique	économie et commerce
<ul style="list-style-type: none"> - Maturité spécialisée mention socio-pédagogique (MSSP) - Ecole Normale (future HEP) - Ecole d'études sociales et pédagogiques (EESP) - Ecole d'information documentaire - Ecole romande de psychomotricité 	<ul style="list-style-type: none"> - Maturité spécialisée - Ecole de soins infirmiers - Ecole de physiothérapie - Ecole de technicien en radiologie médicale - Ecole de technicien en salle d'opération - Ecole de laborantin médicale - Ecole de pédicure-podologue - Ecole de diététicien - Ecole d'hygiéniste dentaire - Formation technique - Sages-femmes 	<ul style="list-style-type: none"> - Maturité spécialisée - Ecole cantonale d'art (Lausanne) - Haute Ecole d'arts appliqués (HEAA) - Ecole supérieure d'arts visuels (Genève) - Haute Ecole d'arts appliqués (HEAA) (Genève) - Ecole d'arts appliqués (Vevey) - Ecole romande des arts graphiques (ERAG) - Conservatoire 	<ul style="list-style-type: none"> - Insertion professionnelle - Maturité professionnelle commerciale - Haute Ecole de gestion (HEG) - Ecole supérieure vaudoise d'informatique de gestion - Ecole hôtelière de Lausanne - Ecole suisse de tourisme - SWISSAIR – Swisscontrol - Poste, Swisscom, CFF - Douanes - Police

a) Le parcours de formation

Suite à l'adoption par le Conseil fédéral et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, en janvier et février 1995, de nouvelles règles de reconnaissance des certificats cantonaux de maturité gymnasiale (RRM), le canton de Vaud remplace les cinq types de maturité par une maturité unique comprenant des options. Cette nouvelle maturité donne l'occasion à chaque étudiant de réaliser des choix, pendant son cursus de formation, en tenant compte de "ses aptitudes, de ses goûts, de ses aspirations et de l'état de ses projets de formation future" (Etat de Vaud – DFJ – Gymnases cantonaux, 13 février 2001). L'ensemble des branches de la maturité se subdivise, d'une part, en sept disciplines fondamentales qui, tout en laissant un choix dans certains domaines, assurent une formation générale et, d'autre part, en une option spécifique renforçant l'orientation définie et une option complémentaire accentuant ou diversifiant le choix de l'option spécifique. Cependant, le choix reste relatif, car un étudiant ne peut retenir une langue à la fois comme discipline fondamentale et option spécifique. De plus, la préférence d'une discipline en option spécifique exclut cette même discipline en option complémentaire. Enfin, le choix de la musique ou des arts visuels comme option spécifique ne permet pas de prendre la musique, les arts visuels ou le sport comme option complémentaire.

Le 25 juin 1996, le canton de Vaud modifie en conséquence la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur. Puis, le 7 mai 1997, il adapte le nouveau règlement d'application des gymnases. Enfin, pour la rentrée de 1998, il définit la structure de la nouvelle maturité (idem) :

Sept disciplines fondamentales	<ul style="list-style-type: none"> - langue 1 (français) - langue 2 (allemand ou italien)* - langue 3 (anglais ou latin)* - mathématiques (deux niveaux) - sciences expérimentales (biologie, chimie, physique) - sciences humaines (histoire, géographie, introduction économie et droit) - activités artistiques (arts visuels ou musique) <p>* choix lié à des conditions supplémentaires en relation avec l'enseignement secondaire I</p>
Une option spécifique à choix	<ul style="list-style-type: none"> - latin* - grec* - italien* - espagnol (rentrée 2000/2001) - physique et applications des mathématiques* - économie et droit* - biologie et chimie - philosophie et psychologie - arts visuels - musique <p>* options spécifiques en relation avec la scolarité obligatoire</p>
Une option complémentaire à choix	<ul style="list-style-type: none"> - biologie - chimie - applications des mathématiques - arts visuels - économie et droit - géographie - histoire - histoire des religions - musique - philosophie - physique - sport - littératures allemande et anglaise (option en attente)
Disciplines cantonales	<ul style="list-style-type: none"> - philosophie - informatique
Discipline obligatoire	<ul style="list-style-type: none"> - sport
Un travail de maturité	<ul style="list-style-type: none"> - réalisation du document entre le début de la deuxième année et la fin du premier semestre de la troisième année
Un examen de maturité écrit et oral	<ul style="list-style-type: none"> - la langue première - la deuxième langue - les mathématiques - l'option spécifique - une autre discipline, conformément aux dispositions cantonales
Notes du diplôme de maturité	<ul style="list-style-type: none"> - dans les disciplines d'examen, même pourcentage entre les résultats de la dernière année et les résultats de l'examen - autres disciplines : résultats de la dernière année - évaluation du travail de maturité

b) La grille horaire

Nous reproduisons, dans le Tableau 22 de la p. 175 (ibidem), la grille horaire du canton de Vaud pour la période 1998-1999 à 2001-2002. Elle comprend les domaines, les disciplines, les heures hebdomadaires de la première, deuxième et troisième années ainsi que les branches d'examen. Les étudiants suivent une option spécifique durant les trois années de gymnase et une option complémentaire uniquement en troisième

année. Le canton de Vaud n'offre la pédagogie/psychologie ni en option spécifique, ni en option complémentaire. Par contre, **la psychologie figure parmi les options spécifiques dans le groupe philosophie et psychologie.**

Tableau 22 : Grille horaire du canton de Vaud

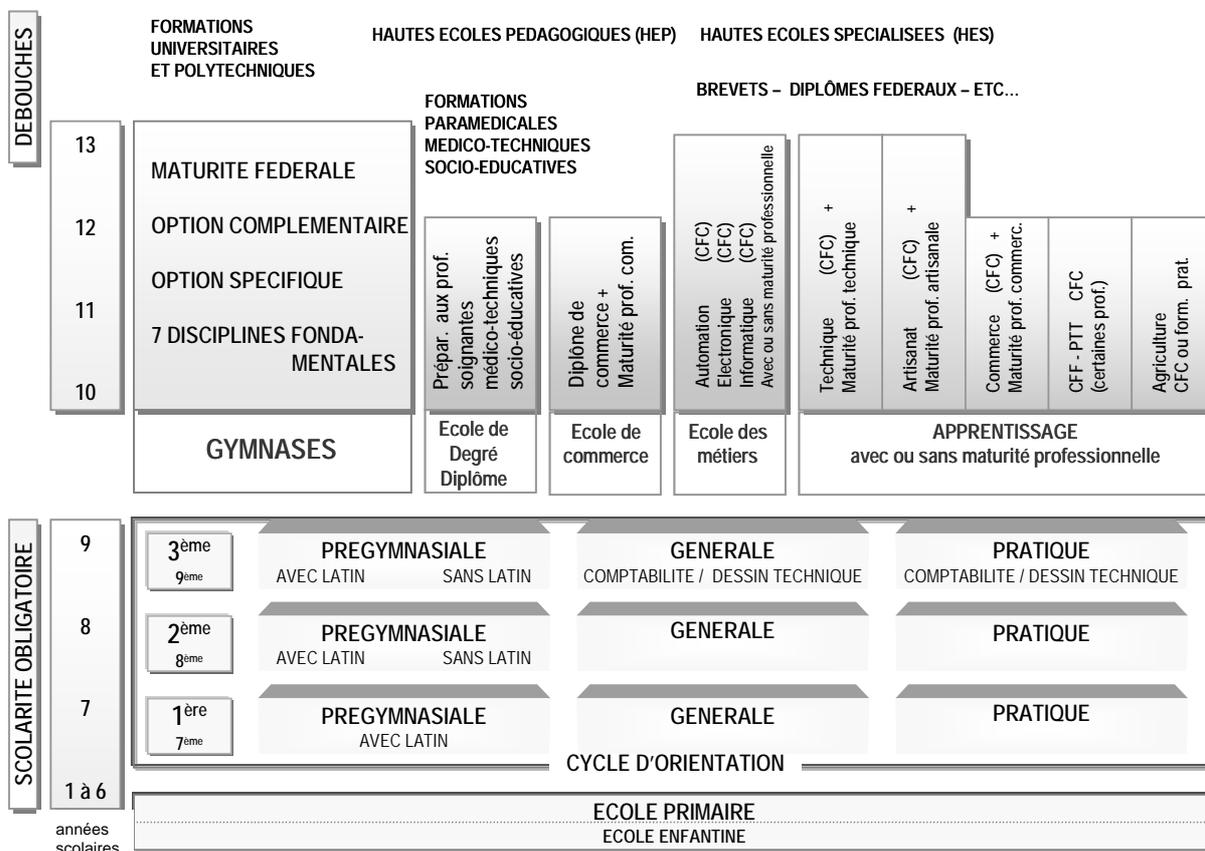
Ecole de maturité Grille horaire (volées 1998-1999 à 2001-2002)						
Domaines	Discipline	1^{re}	2^e	3^e	Total 1-3	examen de maturité
Langue 1	Français	5	4	4	13	écrit et oral
Langue 2	Allemand ou italien	3	3	3	9	écrit et oral
Langue 3	Anglais ou latin	3	3	3	9	écrit et oral
Mathématiques	Niveau standard	4	4	3	11	écrit et oral
	Niveau renforcé	4	4	6	14	
Sciences expérimentales	Biologie, Chimie, Physique	5	5		10	
Sciences humaines	Histoire Géographie Intro. écono. et droit	4	4	2	10	
		2	2	2		
		2				
Arts visuels et/ou musique	Arts visuels ou musique	2	2		4	
Option spécifique(OS)	Toutes les options spécifiques	4	4	5	13	écrit et oral
Option complé- mentaire (OC)	Toutes les options complémentaires			3	3	oral
Travail de maturité			1	1	2	
Disciplines cantonales	Informatique	1			1	
	Philosophie		2		2	
	Education physique	3	2	2	7	
Total		34	34	26-29	94-97	

C. Le canton de Fribourg

Notre recherche étant plus particulièrement orientée vers le canton de Fribourg en général et le district de la Gruyère en particulier, nous nous attardons davantage sur les différentes formations proposées par le secondaire II dans ces régions de la Suisse romande. Du point de vue géographique, la ville de Fribourg accueille trois Gymnases : Collège de Gambach, Collège Sainte-Croix, Collège Saint-Michel; une Ecole de commerce au Collège de Gambach; une Haute Ecole Pédagogique; une Ecole cantonale de Degré Diplôme; un Centre professionnel cantonal, une Ecole professionnelle artisanale et industrielle, une Ecole professionnelle commerciale; une Ecole des métiers; une Ecole d'arts appliqués. La ville de Bulle héberge un

Gymnase : Collège du Sud; une Ecole de commerce au Collège du Sud; Une Ecole de Degré Diplôme au Collège du Sud; une Ecole professionnelle artisanale et commerciale. Estavayer-le-Lac abrite une Ecole de commerce à l'Institut du Sacré-Cœur. Fribourg propose également diverses formations ultérieures : une Ecole d'aides familiales; une Ecole du personnel soignant pour les infirmiers, les aides-soignants et les techniciens en salle d'opération; une Ecole technique de la construction pour les conducteurs de travaux-techniques; une Ecole de cours intensifs de secrétariat; une Ecole de techniciens en télécommunication; une Haute Ecole de gestion (HEG) pour les économistes d'entreprises; une Ecole d'ingénieurs; une Ecole supérieure de travail social pour les éducateurs spécialisés; une Université avec les facultés de théologie, droit, sciences économiques et sociales, lettres et sciences.

Figure 38 : Filières postobligatoires



Le canton de Fribourg, selon l'Office d'orientation scolaire et professionnelle (15 mars 2001), offre, au secondaire II, une formation gymnasiale de quatre ans (primaire : 6 ans – secondaire I : 3 ans), une Ecole de Degré Diplôme (EDD) d'une durée de trois ans et une filière professionnelle (Ecole de commerce, Ecole des métiers, apprentissage), avec ou sans maturité, variant entre trois et quatre ans selon les choix (Figure 38, ci-dessus). Dans ce canton, à l'exception des enfants répétants ou de situations particulières, tous les élèves accomplissent six ans d'école primaire et trois ans de Cycle d'orientation. A l'issue des neuf ans d'école obligatoire, les jeunes

fribourgeois (Sarine, Singine, Gruyère, Lac, Glâne, Broye, Veveyse) se projettent, selon les statistiques de l'Office d'orientation scolaire et professionnelle (20.12.2000) vers le Gymnase (28.13 %), l'Ecole de Degré Diplôme (8.30 %), l'Ecole de commerce (2.87 %), l'apprentissage (43.03 %), une 10^{ème} année linguistique (3.32 %), d'autres écoles (5.01 %) et des solutions diverses (9,33 %). Pour la Gruyère, selon le rapport d'activité de l'Office d'orientation scolaire et professionnelle de la Gruyère (2000, p. 7), les élèves envisagent le Gymnase (23.19 %), l'Ecole de Degré Diplôme (8.97 %), l'Ecole de commerce (5.69 %), l'apprentissage (45.08 %), une 10^{ème} année linguistique (5.69 %), d'autres écoles (3.94 %) et des solutions diverses (7.44 %). Le district de la Gruyère recense un pourcentage d'élèves intéressés par le Gymnase inférieur à la moyenne cantonale, dont il fait partie, de 4.94 % (28.13 moins 23.19). Par contre, le nombre d'élèves prévoyant l'Ecole de Degré Diplôme est supérieur de 0.67 % (8.30 moins 8.97) et les jeunes gruériens tentés par l'Ecole de commerce dépassent de 2.82 % (2.87 moins 5.69) l'ensemble des fribourgeois. La Gruyère dénombre également un taux d'apprentis plus conséquent, que celui du canton, de 2.95 %. La proportion d'élèves intéressés par l'Ecole Normale n'est pas quantifiable, car, en 1998, cette école accueille ses derniers étudiants avant le passage à une formation post-maturité dès 2001.

1. La maturité gymnasiale

A la suite à l'adoption de la réforme de la maturité fédérale, en 1995, par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique et le Conseil fédéral, le Canton de Fribourg s'interroge sur la durée des études gymnasiales. Treize ans permettent d'éviter une sélection prématurée, un remaniement complet du système scolaire et une augmentation du taux d'échecs. Ce laps de temps garantit une meilleure qualité de vie pour les étudiants et une répartition des matières d'enseignement plus adéquate. De plus, un passage de 13 à 12 ans implique une réorganisation profonde de l'ensemble du système scolaire et, par conséquent, risque de retarder l'application des nouvelles dispositions. Toutefois, afin de favoriser une coordination intercantonale, concrétisée tout particulièrement par le Collège de la Broye, le Canton de Fribourg doit envisager une durée d'études similaire à celle d'une très forte majorité des cantons en évitant une réduction à douze ans basée sur une simple compression des programmes. Pour examiner le passage éventuel à douze ans, les autorités se donnent un délai de huit à dix ans, soit une entrée en matière à partir de 2003-2005, "une fois la nouvelle structure en place et expérimentée" (Conseil d'Etat du Canton de Fribourg, 15 juin 1995, p. 6) et la transformation de l'Ecole Normale en Haute Ecole Pédagogique terminée. Cependant, le 16 janvier 2001, le Conseil d'Etat déclenche l'irritation des enseignants en prétextant l'harmonisation de la durée des études sur le plan européen et la nécessité d'une économie de plusieurs millions pour réduire d'une année le cursus scolaire menant à la maturité. Cette intention d'assainissement des finances publiques provoque des réactions du corps professoral qui souhaite une évaluation de la nouvelle maturité avant d'entreprendre de quelconques modifications. Il semble, en effet, peu sage d'argumenter une réforme avec des raisons pécuniaires et de ne pas attendre un cycle complet de la version mise en route en 1998. En mai 2001, le Conseil d'Etat demande un rapport à la DIP qui lui permettra d'évaluer les avantages et inconvénients d'un éventuel raccourcissement du cursus gymnasial.

a) Les modalités d'application du RRM-95

La loi du 11 avril 1991 sur l'enseignement secondaire supérieur, le plan d'études cadre pour les écoles de maturité émis par la CDIP le 3 juin 1994, la décision du 13 juin 1995 du Conseil d'Etat de maintenir à 13 ans la durée des études gymnasiales, l'entrée en vigueur du RRM-95 le 1^{er} août 1995 et la prescription de huit ans pour délivrer les certificats de maturité amènent la Direction de l'instruction publique du Canton de Fribourg à préparer "la conception globale et les modalités d'application du RRM-95 et du PEC-94 dans les études conduisant à la maturité" (Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles du canton de Fribourg, 12 septembre 1995, p. 1).

Les autorités concernées souhaitent délivrer les nouveaux certificats de maturité en 2002 et, pour y parvenir, elles instituent une Commission cantonale de réforme de la maturité (CCRM) qui se voit attribuer la charge de "diriger et coordonner l'ensemble des études et des travaux de réforme, analyser la situation actuelle, établir un plan de travail, suivre les travaux des sous-commissions, assurer la coordination entre les degrés d'enseignement et avec les autres cantons, veiller au respect du RRM-95 et du PEC-94, faire respecter les délais, informer et consulter : enseignants, parents, étudiants" (idem, p. 3 & CCRM, 14 juin 1996, annexe no 1). Membres : le président du projet, un représentant des recteurs, un proviseur de chaque collège, un représentant des professeurs, un représentant de l'AFPESS (Association fribourgeoise des professeurs de l'enseignement du secondaire supérieur) et des Associations de parents, un membre de la Commission suisse de maturité, un représentant de l'Université et de l'Ecole Normale, un représentant du service de formation des maîtres, un inspecteur et un directeur de CO, les chefs de service de l'enseignement supérieur, alémanique, primaire, du service juridique et de l'orientation universitaire. Afin d'accomplir son mandat, tout en respectant les dispositions du RRM-95 et du PEC-94, la CCRM met en place quatre sous-commissions (idem, p. 3-5 & idem, annexe no 1) :

Art. 5² La sous-commission des structures et de la gestion chargée d'établir un projet cantonal d'application des structures définies dans le RRM-95 : organisation des études, grille horaire, répartition des voies d'études entre les collèges cantonaux, gestion informatique du système. Membres : conseils rectoraux des quatre collèges cantonaux et un représentant de la direction de l'Ecole Normale cantonale.

Art. 6³ Les sous-commissions pédagogiques chargées de revoir les programmes des plans des études gymnasiales du 10 mars 1987, de les adapter, de les élaborer pour certaines disciplines, conformément au RRM-95, au PEC-94 et à la nouvelle grille horaire cantonale. Membres : pour chaque discipline, trois ou quatre professeurs par sous-commission.

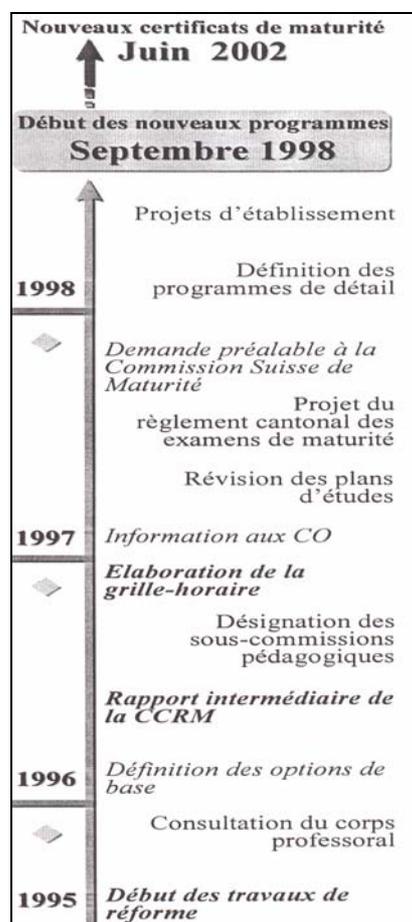
Art. 7² La sous-commission juridique chargée d'élaborer les modifications des dispositions légales et réglementaires induites par la réforme des études gymnasiales : loi sur l'enseignement secondaire supérieur, règlement sur l'enseignement secondaire supérieur, règlement des élèves des collèges cantonaux, règlement de baccalauréat... Membres : le recteur du collège de Gambach et deux professeurs.

Art. 8² La sous-commission financière chargée de procéder à une analyse des coûts de la nouvelle maturité. Membres : le recteur du Collège du Sud, le Chef de service de l'enseignement secondaire supérieur, un représentant des finances et un professeur.

(1) Calendrier cantonal

La CCRM décide les étapes nécessaires au respect des délais de la mise en place de la nouvelle maturité. Pour ce faire, elle établit les activités concernées et les phases d'exécution à prévoir. Les travaux d'élaboration débutent en 1995, suite à l'adoption du Plan d'études cadre en juin 1994, du Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de Maturité gymnasiale en janvier 1995 et de l'Ordonnance du Conseil fédéral en février 1995. La CCRM conçoit, entre autres, dans une période de trois ans, une "consultation du corps professoral, une définition des options de base, une élaboration de la grille horaire, une révision des plans d'études, un règlement cantonal des examens de maturité" afin de mettre en route les nouveaux programmes à la rentrée 1998 (CCRM, mars 1997, p. 1). Nous reproduisons ci-dessous, dans la Figure 39, le schéma correspondant à cette "planification cantonale" (idem, p. 1) :

Figure 39 : Calendrier cantonal



(2) Consultations et résultats

En date du 11 février 1996, la Commission cantonale de réforme de la maturité publie les résultats de la consultation, relative aux **options de base**, réalisée auprès des professeurs de gymnases par la sous-commission des structures et de la gestion. Elle reçoit au total 240 réponses dont 177 pour la partie française et 63 pour la région alémanique. Cette proportion représente une participation de 76.7 % des enseignants sollicités qui s'expriment sur huit propositions (CCRM, 11 février 1996) :

- 1) 68.3 % acceptent de rendre obligatoire la deuxième langue du canton pour tous les élèves, sauf pour les élèves italophones qui peuvent prendre l'italien comme langue 2 s'ils suivent l'allemand comme langue 3; 29.6 % ne sont pas d'accord et 2.1 % s'abstiennent. La sous-commission décide de **ne pas permettre le libre choix de la langue 2**. Dans ses rapports intermédiaires (26 mai 1996, p. 2 & 14 juin 1996, p. 4), la CCRM confirme l'avis de la majorité, à savoir que la deuxième langue du canton devient obligatoire pour tous les élèves à l'exception des étudiants italophones qui, en prenant l'allemand comme langue 3, peuvent choisir l'italien comme langue 2.
Dans la grille horaire de la maturité gymnasiale, pour la langue 2, le canton de Fribourg propose l'allemand et l'italien pour les italophones; les latinistes doivent prendre obligatoirement l'allemand.
- 2) 68.3 % consentent au maintien de l'enseignement des sciences humaines (histoire, géographie, économie et droit) et des sciences expérimentales (biologie, chimie, physique); 22.5 % ne souscrivent pas à cette idée et 9.2 % se refusent à tous commentaires. La sous-commission retient le principe de **l'évaluation dans les branches fondamentales sciences humaines et sciences expérimentales**.
Dans la grille horaire de la maturité gymnasiale figurent la physique de base, la chimie, la biologie pour les sciences humaines et l'histoire, la géographie, l'économie/droit pour les sciences humaines.
- 3) 46.3 % choisissent un tronc commun de mathématiques pour tous les élèves au niveau I et un choix entre maths et *maths plus* au niveau II avec une dotation horaire supérieure; 25.8 % préfèrent deux cours parallèles, maths et *maths plus*, avec une dotation horaire similaire au niveau I et une augmentation d'heures pour les *maths plus* au niveau II; 27.9 % ne s'expriment pas. **La sous-commission propose l'instauration d'un véritable tronc commun au niveau 1 et, par conséquent, exclut les *maths plus***.
Dans la grille horaire de la maturité gymnasiale, seules les mathématiques niveau I sont offertes; un niveau II existe en option spécifique pour le groupement de disciplines physique + applications des mathématiques.
- 4) Pour le début des options spécifiques et complémentaires (les pourcentages d'abstentions aux points b et c laissent supposer que certains enseignants ont restreint leur choix à l'un des principes; de ce fait, ces taux n'expriment pas nécessairement une opposition) :
 - a) 81.6 % défendent le principe du choix progressif en trois étapes, c'est-à-dire qu'en **première année les élèves définissent les langues et la discipline artistique; en deuxième année les étudiants décident le choix des langues, de l'option spécifique et le niveau de maths; en troisième année, les élèves entérinent l'option complémentaire**; 6.3 %

- réfutent cette solution et 12.1 % se gardent de prendre position. La CCRM retient ce principe (26 mai 1996, p. 7).
- b) 45 % soutiennent le principe du **choix se fondant sur les savoirs acquis au CO et sur l'introduction de disciplines en première et deuxième années**; 22.1 % refusent cette alternative et 32.9 % éludent la question.
- c) 45.8 % **approuvent le principe de compensation** que l'élève applique selon le choix des options spécifiques et complémentaires en prenant, dans les domaines des sciences expérimentales ou des sciences humaines, un niveau plus élevé; 24.2 % n'acquiescent pas à cette formule et 30 % renoncent à s'exprimer.
- 5) Pour la question relative aux **options spécifiques et complémentaires** prévues par le RRM, tous les enseignants ne cochent pas systématiquement l'une des trois rubriques proposées (en tout cas – si possible – non) si bien que, à l'exception de la pédagogie/psychologie où nous précisons l'ensemble des résultats, nous relevons uniquement les réponses favorables :

Options spécifiques

- a) **Italien ou Anglais ou Espagnol**, 86.9 % avantagent les langues modernes.
Le russe n'apparaît pas dans les options spécifiques de la grille horaire. Il est, dans une première phase, proposé comme cours facultatif. Toutefois, par la suite, le russe n'appartient pas aux disciplines offertes aux étudiants.
- b) **Latin ou Grec**, 78.9 % plaident pour les langues anciennes selon différentes formules :
le latin en cours de base au CO, puis dès la première année;
le latin dès la deuxième année en option spécifique ou comme 3^{ème} langue;
le grec en cours de base au CO, puis dès la première année;
le grec dès la deuxième année en option spécifique ou comme 3^{ème} langue.
Dans la grille horaire, les étudiants peuvent prendre, comme branche fondamentale, un *pont de latin* en première année ou préférer le latin en langue 3 en deuxième, troisième et quatrième années. En option spécifique, ils choisissent le latin I (débutant), le latin II (avancé) ou le grec.
- c) **Physique et applications des mathématiques** : 74.9 % d'avis favorables.
Physique et applications des mathématiques se trouvent dans la grille horaire.
- d) **Biologie et Chimie** : 73.8 % d'avis favorables.
Biologie et Chimie existent dans la grille horaire.
- e) **Economie et droit** : 72.3 % d'avis favorables.
Economie et droit apparaissent dans la grille horaire.
- f) **Philosophie/Pédagogie/Psychologie**, 67.8 % des enseignants mettent la priorité sur ces disciplines, 19.1 % souhaitent, dans la mesure du possible, la venue de la Philosophie/Pédagogie/Psychologie et 13.1 % se prononcent négativement. Dans les diverses remarques, nous pouvons relever que plusieurs professeurs considèrent la pédagogie et la psychologie comme des branches trop caractéristiques, professionnelles ou qui surviennent fort tôt, mais d'autres soulignent que la psychologie enthousiasme les jeunes.

Quelques-uns souhaitent voir la philosophie seule ou selon la formule suggérée si elle ne devient pas une branche cantonale.

Dans la grille horaire, aucune de ces disciplines n'est proposée en option spécifique et, malgré une rencontre entre le Directeur de l'instruction publique, quelques délégués de l'Université et certains enseignants concernés, le 8 octobre 1996, la pédagogie et la psychologie ne réussissent pas à se faire une place au sein des options spécifiques.

- g) **Arts visuels** : 67.4 % d'avis favorables.
Les arts visuels figurent dans la grille horaire.
- h) **Musique** : 66.8 % d'avis favorables.
La musique figure dans la grille horaire.
Le droit de choisir les arts visuels ou la musique, en options spécifiques, permet aux étudiants d'élaborer une maturité artistique impossible à réaliser avant la mise en place de la nouvelle maturité, hormis dans certains cantons plus audacieux.

Parmi l'éventail cantonal des options spécifiques soumis à la consultation auprès des professeurs de gymnase, à part la pédagogie et la psychologie, toutes les autres disciplines sont maintenues et, par conséquent, offertes aux étudiants.

Options complémentaires (*disciplines retenues et figurant dans la grille horaire)

- a) **Histoire*** : 83.6 % d'avis favorables.
- b) **Géographie*** : 77.4 % d'avis favorables.
- c) **Biologie*** : 73.4 % d'avis favorables.
- d) **Musique*** : 69.8 % d'avis favorables.
- e) **Arts visuels*** : 69.7 % d'avis favorables.
Dans son rapport intermédiaire (26 mai 1996, p. 4-5), la CCRM exclut les arts visuels et la musique des options complémentaires, car ces branches appartiennent déjà aux disciplines fondamentales et aux options spécifiques. Cependant, les protagonistes refusent cette décision et réussissent à prescrire la musique et les arts visuels au sein des options complémentaires.
- f) **Physique*** : 69.4 % d'avis favorables.
- g) **Chimie*** : 68.3 % d'avis favorables.
- h) **Philosophie*** : 67 % d'avis favorables.
La CCRM, dans son rapport intermédiaire du 26 mai 1996 (p. 4 et 6), écarte la philosophie des options complémentaires proposées, car elle reste une discipline cantonale obligatoire. Cependant, les intéressés résistent et mettent tout en oeuvre pour placer la philosophie dans les options spécifiques et complémentaires. Après de multiples délibérations, la CCRM accepte d'inscrire la philosophie uniquement dans les options complémentaires.
- i) **Economie et droit*** : 62.9 % d'avis favorables.
- j) **Applications des mathématiques*** : 60 % d'avis favorables.

- k) **Sport***: 59.7 % d'avis favorables.
Le sport réussit à s'introduire dans les options complémentaires grâce à la persévérance des professeurs concernés, car, dans un premier temps, la CCRM (26 mai 1996, p. 5) conteste la dimension donnée à cette discipline.
- l) **Enseignement religieux** (sciences religieuses*) : 48.2 % d'avis favorables.
- m) **Pédagogie ou psychologie*** : 47.4 % des professeurs se prononcent au profit de ces disciplines, 25.4 % refusent cette proposition et 27.2 % encouragent, dans la mesure du possible, l'introduction de la pédagogie et de la psychologie.
- 6) 61.3 % proposent la réalisation du **travail de maturité** aux niveaux 12-13; 20.8 % préfèrent que cette activité se déroule au niveau 12 et 17.9 % s'abstiennent. **La sous-commission conseille de commencer le travail de maturité au niveau 12 et de le remettre à Noël au niveau 13.**
42 % ne souhaitent pas que ce travail soit noté et une forte proportion d'enseignants défend l'idée d'attribuer une mention. Par conséquent, il est recommandé de **ne pas chiffrer le travail de maturité**, d'effectuer une évaluation formative durant sa conception et d'**imposer la réussite de ce travail comme condition d'inscription aux examens de maturité.**
Dans la grille horaire de la maturité gymnasiale, le travail de maturité complète la rubrique des options.
- 7) 85 % acceptent qu'**un examen oral complète les cinq disciplines retenues pour l'examen écrit** : langue première, deuxième langue, troisième langue, mathématiques, option spécifique. 73.8 % souhaitent le **maintien d'un sixième examen oral** dans une des branches cantonales ou dans l'option complémentaire.
Dans la grille horaire, la langue maternelle (français), la deuxième langue (allemand), la troisième langue (anglais ou italien ou latin), les mathématiques et l'option spécifique choisie représentent les disciplines d'examen oral et écrit. L'option complémentaire devient le sixième examen oral.
- 8) 51.7 % admettent le **maintien des branches cantonales** : philosophie, sciences religieuses, informatique. La sous-commission recommande de doter fortement la philosophie et de ne pas l'offrir en option complémentaire ou alors de lui accorder peu d'heures comme disciplines cantonales et de la proposer en option complémentaire. L'introduction de la philosophie comme branche cantonale engendre l'abandon de l'option spécifique philosophie/pédagogie/psychologie.
Dans la grille horaire de la maturité gymnasiale, ces trois disciplines restent des branches cantonales.

b) Simulation

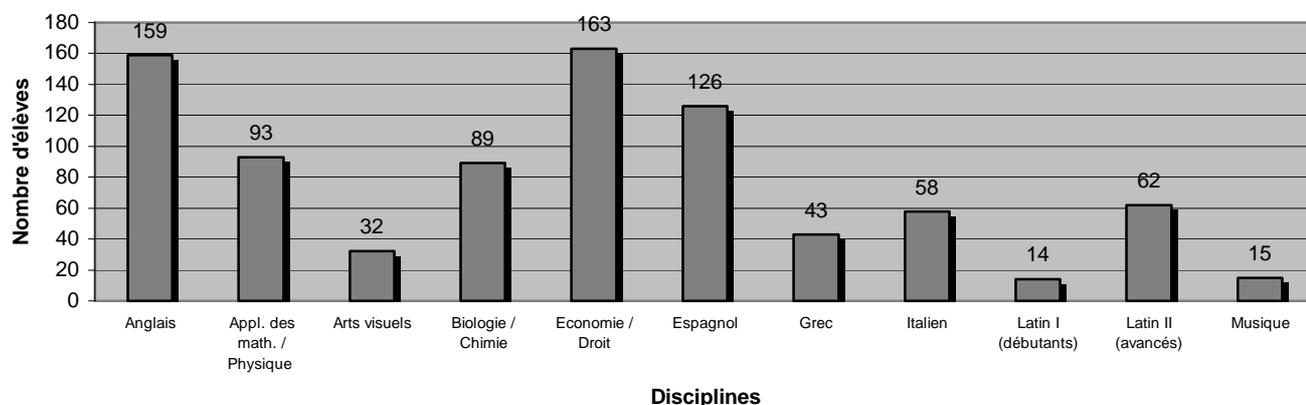
Entre les mois d'avril et juin 1997, la Commission cantonale de réforme de la maturité remet, au quatre collèges cantonaux, un "questionnaire de simulation" (Annexe 1, p. 350) afin de percevoir le "choix d'études" dans la conception de la nouvelle maturité (CCRM, 17 octobre 1997, p. 1). Les élèves des classes choisies, soit 854 de section française (type A : 44 – type B : 252 – type C : 143 –

type D : 222 – type E : 193) et 231 de section alémanique, après une information sur les particularités du règlement et l'organisation des études, remplissent ledit questionnaire concernant leurs intentions futures en se référant à leur parcours au Cycle d'orientation. Nous limitons le développement de cette simulation à la partie francophone, car, dans notre recherche, nous ne retenons pas les étudiants en pédagogie/psychologie de langue allemande.

La CCRM, lors de l'élaboration des résultats, souhaite que "les proportions entre les questionnaires remis par les élèves des différents types soient égales aux proportions des élèves fréquentant ces types dans la totalité des collèges fribourgeois" (idem, p. 1). Pour éviter toutes disparités, la CCRM définit "un facteur de conversion différent pour chaque type d'études" (ibidem, p. 2). La Figure 40 (ibidem) relate les chiffres correspondants à l'ensemble des questionnaires collectés, sans tenir compte du "facteur de conversion" pour diverses raisons. Tout d'abord, les étudiants répondent à l'enquête durant l'année scolaire 1996/1997 et les tableaux, avec le "facteur de conversion", se basent sur le nombre d'étudiants enregistrés lors de la période 1997/1998. Ensuite, les responsables de la saisie font fi de certaines contraintes réglementaires telles que l'impossibilité de prendre le latin en langue 3 et en option spécifique. Puis, aucune nuance relative au choix de la quatrième langue n'entre en ligne de compte pour les élèves du type D et ceci provoque un "rapport inversé" entre les préférences pour l'italien et celles pour l'espagnol (ibidem). Enfin, avec ou sans "facteur de conversion", l'ordre des choix est similaire, seuls les pourcentages varient.

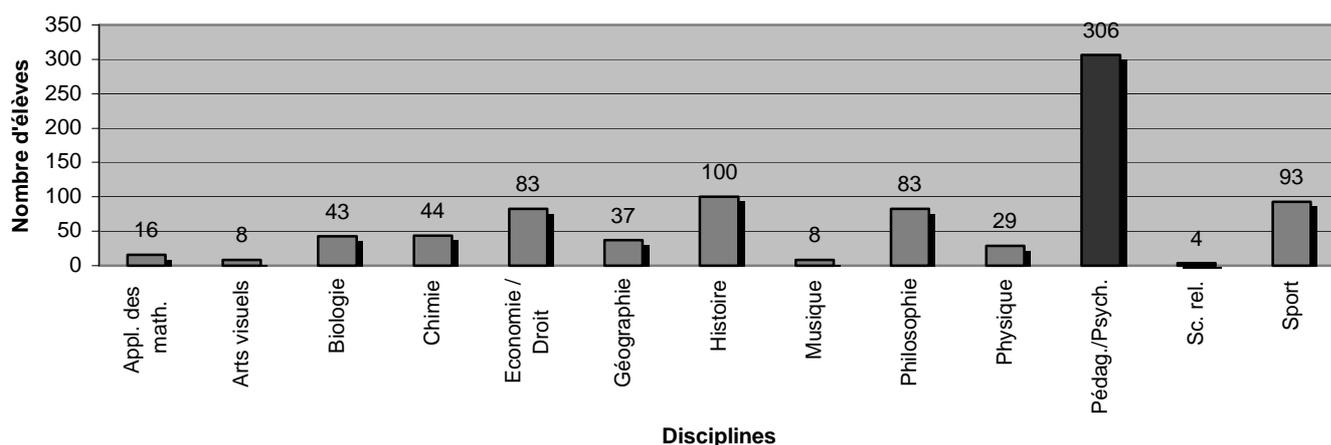
Dans un ordre décroissant, nous pouvons relever que 19.1 % (163) d'étudiants sollicitent l'économie et le droit, 18.6 % (159) l'anglais, 14.8 % (126) l'espagnol, 10.9 % (93) les applications des mathématiques et la physique, 10.4 % (89) la biologie et la chimie, 7.3 % (62) le latin II, 6.8 % (58) l'italien, 5 % (43) le grec, 3.7 % (32) les arts visuels, 1.8 % (15) la musique et 1.6 % (14) le latin I. Nous constatons qu'en préférant l'économie et le droit, la plupart des étudiants manifestent une envie de la nouveauté. Par contre, ils ne portent que peu d'attention à la musique et au latin pour débutants.

Figure 40 : Simulation des options spécifiques



Lors de la simulation correspondant aux options complémentaires, les étudiants expriment un **très fort engouement pour la psychologie/pédagogie** puisque ces disciplines récoltent plus du tiers des choix exprimés par les 854 élèves francophones, soit 35.8 % (306). Cette proportion est plus de trois fois supérieures (3.05) à l'histoire qui, avec 11.7 % (100), occupe la deuxième place. Puis, les étudiants attribuent 10.9 % (93) au sport, 9.7 % (83) à l'économie / au droit et à la philosophie, 5.2 % (44) à la chimie, 5 % (43) à la biologie, 4.4 % (37) à la géographie, 3.4 % (29) à la physique, 1.9 % (16) aux applications des mathématiques, 0.9 % (8) aux arts visuels et à la musique, 0.5 % (4) aux sciences religieuses. En prenant le "facteur de conversion", la psychologie/pédagogie récolte un taux de 34.5 % et l'histoire de 11.3 %. Le rapport entre ces disciplines reste de 3.05 points. Par conséquent, la variation d'une méthode à l'autre n'est pas significative puisqu'elle entraîne très peu ou pas de différence. La Figure 41 (ibidem) reprend les chiffres concordant aux pourcentages et montre l'intérêt des étudiants pour certaines disciplines des sciences humaines telles que la pédagogie et la psychologie .

Figure 41 : Simulation des options complémentaires



c) Le parcours de formation

La disparition des types A (latin, grec), B (latin, langue), C (mathématiques, langue), D (langues) et E (économie) au profit d'une nouvelle maturité basée sur sept disciplines fondamentales obligatoires, garantissant une formation générale de qualité, ainsi qu'une option spécifique dans sept disciplines, caractérisant l'orientation des études de chaque élève, et une option complémentaire dans treize disciplines, renforçant ou variant la direction choisie, ne doit pas signifier une diminution des exigences. La dissuasion des "voies de facilité dans le choix" (Bulletin de la Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles du canton de Fribourg, 1995, p. 10), l'obligation d'un travail de maturité, la validité d'un examen assurant l'accès à l'Université, à l'Ecole Polytechnique fédérale et à la HEP, confirment le maintien d'une maturité cantonale reconnue. Le Canton de Fribourg saisit également l'opportunité de ce changement pour proposer une maturité bilingue à ses étudiants et poursuivre l'enseignement du sport dans toutes les classes. Avec ce nouveau

concept, l'étudiant gagne en autonomie puisqu'il peut composer et organiser ses études tout comme son parcours selon ses intérêts et son projet.

Les différents choix s'opèrent progressivement. Tout d'abord, à l'entrée au gymnase, tous les élèves déterminent leur branche artistique (arts visuels ou musique) et ceux qui proviennent d'une filière latine ou grecque peuvent poursuivre ou interrompre l'étude de ces langues. Pour la deuxième année, les étudiants confirment leur troisième langue étrangère, choisissent leur option spécifique et le niveau de mathématiques. Enfin, pour la troisième année, ils définissent leur option complémentaire et le travail de maturité qui débute au deuxième semestre de la troisième année et se termine à la fin du premier trimestre de la quatrième année. Les branches cantonales comprennent l'informatique en première année, les sciences religieuses en deuxième année et la philosophie en troisième et quatrième années. Le sport subsiste aux quatre niveaux du gymnase. Les élèves qui ne prennent pas l'anglais doivent suivre un cours d'anglais de base en première année qui peut perdurer sous la forme d'un cours facultatif.

Cette liberté de choix entraîne certaines restrictions. En effet, pour avoir l'opportunité de prendre le latin en langue 3, il est obligatoire de suivre les cours de latin au CO. Une langue retenue en discipline fondamentale est à exclure en option spécifique. Une branche retenue en option spécifique n'est plus accessible en option complémentaire. Le choix de la musique ou des arts visuels en option spécifique évince celui de la musique, des arts visuels ou du sport en option complémentaire. Des corrections d'orientation ne s'acceptent qu'après la première année et uniquement pour les élèves promus.

Le 15 avril 1998, le canton de Fribourg, vu la loi du 11 avril 1991 sur l'enseignement secondaire supérieur, l'article 3 du règlement du 27 juin 1995 sur l'enseignement secondaire supérieur, la convention administrative entre le Conseil fédéral suisse et la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et le règlement de la CDIP du 16 janvier 1995 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale arrête le règlement sur les études gymnasiales et définit la structure de la nouvelle maturité :

Sept disciplines fondamentales

- langue 1 (français ou allemand suivant la section linguistique)
- langue 2 (allemand ou français, italien possible pour les italophones)
- langue 3 (anglais, italien ou latin / allemand ou français pour les italophones qui ont choisi l'italien en langue 2)
- mathématiques (niveau standard et niveau renforcé)
- sciences expérimentales (physique, chimie, biologie)
- sciences humaines (histoire, géographie, économie et droit)
- activités artistiques (arts visuels ou musique)

Une option spécifique à choix

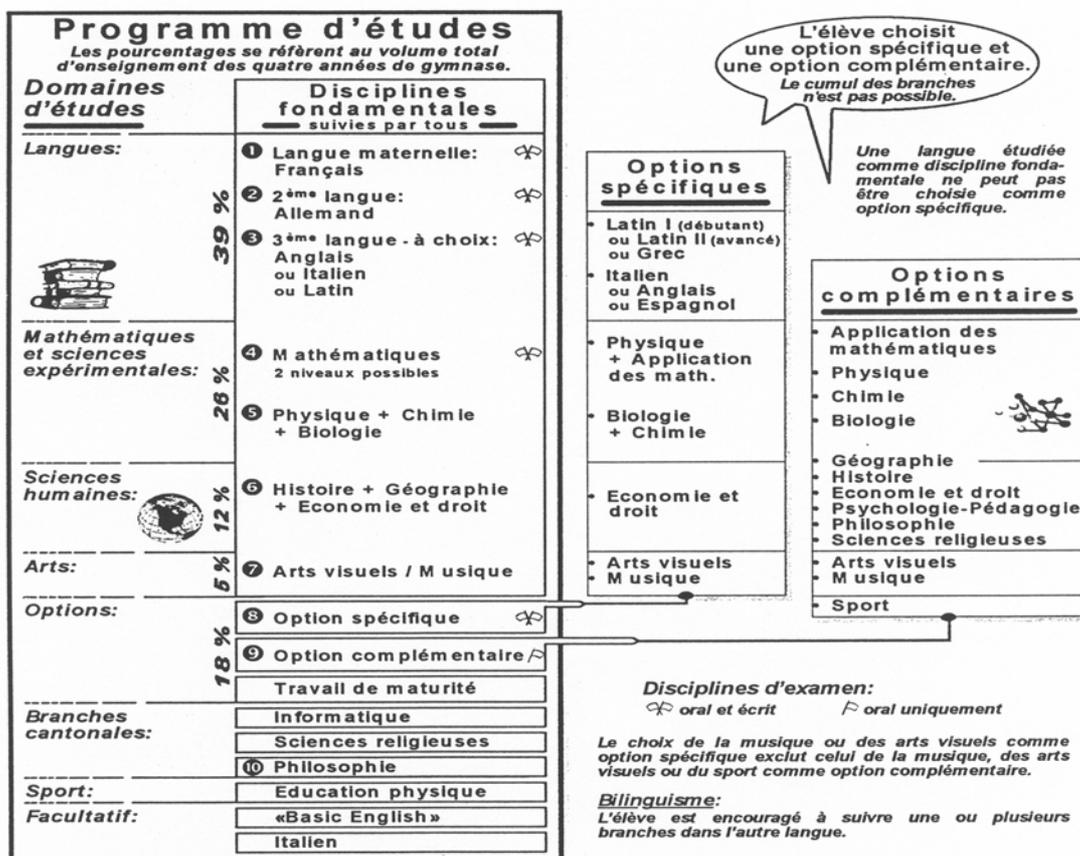
- latin I (débutant), latin II (avancé) ou grec
- italien ou anglais ou espagnol
- physique et applications des mathématiques
- biologie et chimie
- économie et droit
- arts visuels
- musique

Une option complémentaire à choix

- applications des mathématiques
- physique
- chimie
- biologie
- géographie
- histoire
- économie et droit

- Une option complémentaire à choix** (suite)
 - psychologie/pédagogie
 - philosophie
 - sciences religieuses
 - arts visuels
 - musique
 - sport
- Branches cantonales**
 - informatique (1^{ère} année)
 - sciences religieuses (2^{ème} année)
 - philosophie (3^{ème} année)
- Discipline obligatoire**
 - sport
- Disciplines facultatives**
 - "Basic English"
 - italien
- Un travail de maturité**
 - réalisation du document entre le deuxième semestre de la troisième année et le premier semestre de la quatrième année
- Un examen de maturité écrit et oral**
 - la langue 1
 - la langue 2
 - la langue 3
 - les mathématiques
 - l'option spécifique
 - l'option complémentaire
- Notes du diplôme de maturité**
 - dans les disciplines d'examen, même pourcentage entre les résultats de la dernière année et les résultats de l'examen
 - autres disciplines : résultats de la dernière année (physique – chimie – biologie – histoire – géographie – économie et droit – arts visuels ou musique – philosophie)
 - évaluation du travail de maturité

Figure 42 : Disciplines de maturité pour le canton de Fribourg



① à ⑩ = notes du diplôme de maturité cantonale.

La Figure 42 (Conseil d'Etat du Canton de Fribourg, 12.01.98, annexe 2), supra, complète les explications et les développements antérieurs. Une lecture horizontale permet d'observer de quels domaines d'études dépendent les disciplines fondamentales, les options spécifiques et complémentaires. Il met également en évidence le pourcentage des langues (39 %), des mathématiques et sciences expérimentales (26 %), des sciences humaines (12 %), des arts (5 %), des options et du travail de maturité (18 %). D'autres particularités ressortent : le détail des disciplines et des options, les branches cantonales et facultatives, le sport, certaines restrictions des choix, les disciplines d'examen, quelques conditions du bilinguisme ou encore les disciplines composant les notes du diplôme de maturité cantonale.

d) La grille horaire

En 1996, la Commission cantonale et la sous-commission des structures et de la gestion demandent aux groupes de branches de soumettre des propositions d'une grille horaire tout en respectant différentes règles (CCRM, 14 juin 1996, p. 11-12) :

1. Le "programme hebdomadaire" ne peut aller au-delà de 33 heures de cours "en moyenne **sur les quatre années de collège**, soit **un total de 132 heures hebdomadaires**". Il est possible d'augmenter le nombre d'heures pour les degrés un et deux sans dépasser les 35 heures hebdomadaires pour une année.
Dans la grille horaire (Tableau 24, p. 199), les premières et troisièmes années totalisent 33 heures par semaine alors que la deuxième et la quatrième années effectuent respectivement des périodes de 34 et 32 heures.
2. Les "**proportions des différents domaines d'études**" doivent satisfaire à la fois au "pourcentage prescrit dans le RRM 95" et à la "fourchette en heures correspondantes".
Dans la grille horaire, le domaine des langues atteint 39 % (RRM : 30-40 %), le domaine des mathématiques et des sciences expérimentales 26 % (RRM : 20-30 %), le domaine des sciences humaines 12 % (RRM : 10-20 %), le domaine des arts 5 % (RRM : 5-10 %), l'option spécifique, l'option complémentaire et le travail de maturité 18 % (RRM : 15-25 %).
3. La grille horaire, "dans le total des 132 heures obligatoires", doit contenir "**l'enseignement du latin** en première année pour les élèves qui l'ont étudié au CO". Les concepteurs proposent une "solution de compensation" pour ceux qui ne prennent pas cette branche.
Dans la grille horaire, une rubrique spéciale réservée aux "latinistes" soustrait une heure d'allemand, une heure d'anglais et offre un "pont de latin".
4. Les sous-commissions pédagogiques concernées se soucient de la "répartition des heures entre les branches" des domaines des **sciences expérimentales** et des **sciences humaines**.
Dans la grille horaire, les sciences expérimentales (physique de base, chimie, biologie) comptent quatorze heures (6/6/2/0) et les sciences humaines (histoire, géographie, économie/droit) quinze heures (7/4/2/2).
5. L'**option spécifique** débute en deuxième année et l'**option complémentaire** en troisième année avec une "même dotation horaire" pour chaque discipline.
Le **travail de maturité** s'étend sur la troisième et quatrième années.

Dans la grille horaire (Tableau 24, p. 199), l'option spécifique commence en deuxième année et dure, par semaine, quatre heures en deuxième année et cinq heures en troisième et quatrième années. L'option complémentaire s'enseigne à raison de deux heures hebdomadaires en troisième et quatrième années. Les étudiants bénéficient d'une heure en troisième année pour le travail de maturité qui débute au deuxième semestre de la troisième année et s'achève à la fin du premier semestre de la quatrième année.

Lors de cette consultation, la sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie propose trois heures de cours en troisième et quatrième années pour sa discipline. Malheureusement, ce total de six heures se réduit à quatre heures comme pour les autres options complémentaires.

Les sous-commissions pédagogiques concernées émettent diverses propositions. Après analyse, la sous-commission des structures et de la gestion établit une version en tenant compte, dans la mesure du possible, des vœux émis. Nous pouvons observer, dans le Tableau 23 (CCRM, 10.01.97), les différences de dotation horaire entre l'ORM 68 et le RRM 95. Alors que certaines disciplines perdent des heures, comme la langue 1, par exemple, qui passe de 5/5/4/4 à 4/4/4/4, d'autres en récupèrent ou restent au statu quo.

Tableau 23 : Différence de dotation horaire ORM-RRM

BRANCHES	ORM 68		RRM 95		Différence
Langue 1	5/5/4/4	18	4/4/4/4	16	-1/-1/0/0
Complément Langue 1	0/0/0/0	0	2/0/0/0	2	+2/0/0/0
Langue 2, types ACE / toutes filières	3/3/3/3	12	4/4/3/3	14	+1/+1/0/0
Langue 2, types BD / toutes filières	4/4/4/4	16	4/4/3/3	14	0/0/-1/-1
Anglais types CE / L3	3/3/3/3	12	2/4/3/3	12	-1/+1/0/0
Anglais types BD / OS	4/4/4/4	16	2/4/4/6	16	-2/0/0/+2
Anglais type A / Pont de basic English	2/2/0/0	4	2/0/0/0	2	0/-2/0/0
Latin L3	4/4/4/4	16	2/4/3/3	12	-2/0/-1/-1
Latin avancés OS	4/4/4/4	16	2/4/4/6	16	-2/0/0/+2
Latin débutants OS	0/0/0/0	0	0/4/4/6	14	0/+4/+4/+6
Grec	3/3/5/5	16	0/4/4/6	14	-3/+1/-1/+1
Espagnol L4, OS	4/4/3/3	14	0/4/4/6	14	-4/0/+1/+3
Italien L4, OS	4/4/3/3	14	0/4/4/6	14	-4/0/+1/+3
Italien L4, L3	4/4/3/3	14	0/4/3/3	10	-4/0/0/0
Mathématiques de base	4/4/4/4	16	4/4/4/4	16	0/0/0/0
Suppl. Maths C et GD/MAP ou OS MaPhys	2/2/4/4	12	0/4/4/3	11	-2/+2/0/-1
Application des mathématiques compl.	0/0/0/0	0	0/0/2/2	4	0/0/2/2
Physique de base	0/2/2/2	6	2/2/2/0	6	2/0/0/-2
Physique spéciale	2/3/3/3	11	2/2/2/3	9	0/-1/-1/0
Physique complémentaire	0/0/0/0	0	0/0/2/2	4	0/0/+2/+2
Chimie de base	0/0/2/2	4	0/2/2/0	4	0/2/0/-2
Chimie spéciale	0/2/3/3	8	0/4/4/3	11	0/2/1/0
Chimie complémentaire	0/0/0/0	0	0/2/4/2	8	0/+2/+4/+2
Biologie de base	2/2/0/0	4	2/0/0/2	4	0/-2/0/+2
Biologie spéciale	2/2/0/0	4	2/2/2/5	11	0/0/+2/+5
Biologie complémentaire	2/2/0/0	4	2/0/2/4	8	0/-2/+2/+4
Histoire de base	2/2/2/2	8	2/2/2/2	8	0/0/0/0
Histoire, type D / complémentaire	2/2/3/3	10	2/2/4/4	12	0/0/+1/+1
Géographie de base	2/2/0/0	4	2/2/0/0	4	0/0/0/0
Géographie complémentaire	2/2/0/0	4	2/2/2/2	8	0/0/+2/+2
Sciences économiques de base	0/0/0/0	0	2/0/0/0	2	+2/0/0/0
Sciences économiques spéciales	5/5/6/6	22	2/4/4/6	16	-3/-1/-2/0
Arts, discipline fondamentale uniquement	2/2/0/0	4	2/2/2/0	6	0/0/+2/0
Arts spécial	2/2/0/0	4	2/6/6/6	20	0/+4/+6/+6
Arts complémentaire	2/2/0/0	4	2/2/4/2	10	0/0/+2/+2
Philosophie	0/0/2/2	4 à 8	0/0/2/3	5	
Sciences religieuses	1/0/0ou1/0ou1	1 à 3	2/0/0/0	2	
Informatique de base, sans modules spéc.	1/0/0/0	1	1/0/0/0	1	0/0/0/0

Malgré certains arguments tels que l'importance attribuée à la langue 2 dans un canton bilingue ou le maintien des 16 heures du cours de mathématiques de base afin de faciliter l'accès aux Hautes Ecoles, plusieurs sous-commissions réagissent et s'interposent : les enseignants de français désirent retrouver leurs 18 heures hebdomadaires de langue maternelle, les philosophes demandent un minimum de 6 heures, les professeurs d'économie et droit souhaitent une augmentation du nombre d'heures... La sous-commission pédagogique **pédagogie/psychologie** avance également plusieurs intentions :

- intégrer la pédagogie/psychologie, comme lors des premières élaborations, dans les options spécifiques, avec deux heures de psychologie et une heure de pédagogie, soit trois heures de cours par semaine pendant trois ans (3 heures x 37 semaines x 3 ans = 333 heures) et dans les options complémentaires, avec deux heures de psychologie et une heure de pédagogie, soit trois heures de cours par semaine durant deux ans (3 heures x 37 semaines x 2 ans = 222 heures);
- ajouter un cours bloc pour les élèves de troisième et quatrième années;
- prévoir, en première année, un cours (éventuellement un cours bloc) sur *apprendre à apprendre* servant d'appui à l'étudiant et d'introduction à la psychologie (1 heure x 37 semaines x 1 an = 37 heures).

Après de multiples rencontres et des délibérations passionnées, la CCRM soumet, en date du 6 juin 1997, la grille horaire dont la version actuelle est reproduite dans le Tableau 24 de la page suivante (Office d'orientation scolaire et professionnelle, 15 mars 2001). Les exigences de la nouvelle maturité (options complémentaires, économie et droit, augmentation des heures des branches artistiques) imposent une diminution de dotation horaire des branches traditionnelles. La langue 1 passe à 17 h., la langue 2 reste à 14 h., le nombre d'heures de la langue 3 augmente ou diminue selon les anciens types, les mathématiciens perdent une heure, mais offrent un niveau renforcé, les disciplines des sciences expérimentales conservent leur dotation horaire, les sciences humaines voient l'arrivée de l'économie et du droit, les arts gagnent 2 h. Enfin, les options, les disciplines cantonales et facultatives permettent de s'intéresser davantage à certains domaines et, de ce fait, d'accroître les heures de bases des branches concernées.

La sous-commission pédagogique **pédagogie/psychologie** doit, comme la plupart, accepter les contraintes imposées par la restructuration de la nouvelle maturité et se contenter de 138 heures de cours, à savoir deux heures par semaine sur deux ans (2 heures x 37 semaines x 1 an + 2 heures x 32 semaines x 1 an = 138 heures). La pédagogie et la psychologie se voient rattachées uniquement aux options complémentaires et ne bénéficient d'aucune attribution supplémentaire. Par rapport au 592 heures désirées (333 + 222 + 37), sans tenir compte des cours blocs demandés, les 138 heures octroyées ne représentent que le 23.3 % de la requête. Cependant, les défenseurs de la pédagogie/psychologie comprennent la nécessité de respecter chaque discipline et l'impossibilité de satisfaire les revendications de tous. Ils admettent les restrictions imposées et les efforts à fournir, car leur discipline a déjà réussi à se faire une place si convoitée au sein de cette maturité. Par contre, l'intérêt positif largement manifesté par les étudiants et le nombre remarquable d'élèves inscrits aux cours ne peuvent que contraindre les responsables à reconsidérer le problème spécialement lors de la mise en discussion d'une maturité en douze ans.

Tableau 24 : Grille horaire du canton de Fribourg

DISCIPLINES	BRANCHES	1er	2e	3e	4e	Total
LANGUE 1	Français	4	4	4	5	17
LANGUE 2 ----- <i>Latinistes :</i>	Allemand / Italien pour italophones ----- <i>Allemand</i>	4 3	3	3	4	14
LANGUE 3 ----- <i>Latinistes :</i>	Anglais / Italien (avancé) Allemand pour italophones Latin / Italien L3 ----- <i>Anglais</i> <i>Pont de latin</i>	3 2 2	4	3	3	13
MATHEMATIQUES	Niveau standard ----- <i>Niveau renforcé</i>	4 4	4 5	3 5	4 4	15 18
SCIENCES EXPERIMENTALES	Total : ----- Physique de base Chimie Biologie	6 2 2 2	6 2 2 2	2 2		14 6 4 4
SCIENCES HUMAINES	Total: ----- Histoire Géographie Economie/droit	7 2 2 3	4 2 2	2 2	2 2	15 8 4 3
ARTS	Arts visuels ou musique	1	1	2	2	6
OPTION SPECIFIQUE	Latin avancé, Latin débutant, Grec, Italien, Anglais, Espagnol, Physique+Applications des mathématiques, Biologie+Chimie, Sciences économique, Arts visuels, Musique		4	5	5	14
OPTION COMPLEMENTAIRE	Pour toutes les branches offertes			2	2	4
TRAVAIL DE MATURITE				1		1
TOTAL RRM-95		29	30	27	27	113
DISCIPLINES CANTONALES	Informatique Sciences religieuses Philosophie ----- <i>Si Mathématiques renforcées</i> <i>Philosophie</i>	1 1	1	1 3 2	3 3 3	1 2 6 5
SPORT	Education physique	3	3	2	2	10
TOTAL ANNEE		33	34	33	32	132
FACULTATIF	Basic English Italien		2 2	2 2	2 2	

2. L'Ecole de Degré Diplôme

Le Conseil d'Etat, par l'arrêté du 21 mars 1972, décide d'ouvrir une Ecole cantonale préparatoire aux professions paramédicales (ECPM) afin de remédier à la pénurie du personnel de la santé et de permettre aux intéressés d'accéder aux formations spécialisées après deux ans d'études. La première école compte 47 élèves dont 45 romands et 2 alémaniques. Une classe de langue allemande s'ouvre à partir de 1976, mais la création de la section alémanique ne s'effectue qu'en 1986. Le 28 octobre de cette même année, le Conseil d'Etat étend la formation aux professions socio-éducatives, change l'appellation de l'ECPM en ECDD (Ecole cantonale de

Degré Diplôme) et, dès le 1^{er} septembre 1988, le cycle d'études, qui passe de deux à trois ans, gratifie les élèves d'un diplôme de culture générale. Dès cet instant, les étudiants peuvent s'orienter vers **une option paramédicale, médico-technique ou socio-éducative**. En date du 17 janvier 1989, le Conseil d'Etat arrête le Règlement des élèves de l'ECDD et celui du diplôme de culture générale et, le 7 février 1990, la CDIP reconnaît le diplôme délivré par l'ECDD. Le 9 novembre 1993, le Conseil d'Etat décide de créer une section de degré diplôme au Collège du Sud à Bulle, à partir du 1^{er} septembre 1994. Lors de l'année 1997/1998, après 25 ans d'activité à Fribourg et un cycle complet de trois ans à Bulle, la capitale compte 484 élèves (382 romands et 102 alémaniques) répartis dans 25 classes et Bulle en dénombre 84 distribués dans 5 classes. Pour l'année scolaire 2000/2001, 505 élèves pour 25 classes (406 romands et 99 alémaniques) suivent les cours à Fribourg et 106 (5 classes) à Bulle.

a) Les possibilités de formations

Après l'école obligatoire, les élèves peuvent choisir la voie gymnasiale donnant accès à l'Université, la filière professionnelle permettant d'entrer dans une Haute Ecole Spécialisée, l'EDD qui dispense une "culture générale, une formation de la personnalité et une préparation professionnelle" (ECDD, 6 mai 2001). Le Diplôme de l'EDD, reconnu dans toute la Suisse, prépare aux écoles professionnelles supérieures dans le domaine de la santé, le domaine social et éducatif, le domaine artistique ou administratif. A part les élèves promus provenant des classes de troisième année pré-gymnasiale du CO et ceux qui terminent leur troisième générale avec une moyenne de 5, les élèves passent un examen pour entrer à l'Ecole de Degré Diplôme.

Les étudiants choisissent l'une des trois options proposées et définissent ainsi leur parcours de formation. L'option paramédicale prépare aux professions soignantes : infirmier, sage-femme, aide-soignant, ambulancier, puériculteur, éducateur, technicien en salle d'opération. L'option médico-technique forme les étudiants aux professions médico-techniques et laboratoire : assistant dentaire, assistant de médecin, assistant en pharmacie, assistant-vétérinaire, diététicien, droguiste, esthéticienne, hygiéniste dentaire, laborantin (biologie, chimie, médical), opticien, pédicure-podologue, physiothérapeute, préparateur en pharmacie, technicien en radiologie médicale. L'option socio-éducative permet de suivre le cours préparatoire pour entrer à la Haute Ecole Pédagogique ou mène également vers différentes professions : aide familiale, animateur, animateur social, assistant social, éducateur de la petite enfance, éducateur spécialisé, ergothérapeute.

3. La maturité professionnelle

Suite à l'ordonnance fédérale du 18 janvier 1993, le canton de Fribourg met en place, la même année, les différentes maturités professionnelles (chapitre A.4, p. 200) et, en 2000, les apprentis peuvent toujours choisir parmi les cinq types de maturité suivants : la maturité professionnelle commerciale (MPC) – la maturité professionnelle technique (MPT) – la maturité professionnelle artisanale (MPA) – la

maturité professionnelle artistique (MPA) – la maturité professionnelle technico-agricole (MPTA). Ces formations facultatives permettent d'accéder à une Haute Ecole Spécialisée (HES) comme, par exemple, l'Ecole d'ingénieur ou la Haute Ecole de gestion.

Le parcours proposé pour l'obtention de la maturité professionnelle est dual. En effet, les apprentis peuvent choisir le modèle intégré à l'apprentissage, à savoir un et demi à deux jours de cours par semaine, ou la formule post-CFC, c'est-à-dire un an à plein temps après la formation. Les différentes maturités professionnelles existantes offrent des alternatives quasiment similaires, mais pas toujours réalisables dans le canton de Fribourg :

- MPC** Maturité professionnelle commerciale intégrée
deux jours de cours par semaine pendant trois ans durant l'apprentissage d'employé de commerce à Fribourg ou Bulle.
Maturité professionnelle commerciale post-CFC
un an à plein temps à Genève, Neuchâtel, Payerne, Vevey, Yverdon ou deux ans en emploi à Aigle. Le canton de Fribourg manque de candidats pour ouvrir de tels cours.
- MPT** Maturité professionnelle technique intégrée
pendant quatre ans, selon le métier, un jour et demi à deux jours par semaine de cours à Fribourg durant un apprentissage technique.
Maturité professionnelle technique post-CFC
un an à l'Ecole des métiers (EMF) à Fribourg.
- MPA** Maturité professionnelle artisanale intégrée
un et demi à deux jours de cours par semaine à Fribourg ou Bulle.
Maturité professionnelle artisanale post-CFC
un an à plein temps à l'Ecole professionnelle artisanale et industrielle à Fribourg
- MPA** Maturité professionnelle artistique intégrée
dans le cadre de la formation par apprentissage de concepteur en multimédia à l'Ecole de multimédia et d'arts (EMAF) à Fribourg (4 ans).
Maturité professionnelle artistique post-CFC
un an à temps complet à l'Ecole d'arts appliqués à Vevey.
- MPTA** Maturité professionnelle technico-agricole post-CFC
l'école professionnelle agricole de Gangeneuve ne permet pas la variante intégrée; la maturité professionnelle technico-agricole post-CFC peut s'effectuer à Cernier NE ou Marcelin sur Morges; la maturité professionnelle technique à l'EMF est équivalente.

Le Collège de Gambach à Fribourg, le Collège du Sud à Bulle et l'Institut privé du Sacré-Cœur à Estavayer-le-Lac offrent une section d'études conduisant à la maturité professionnelle commerciale. La filière MPC de l'Ecole supérieure de commerce (ESC) prévoit une durée globale des études de trois ans et demi comprenant une formation pratique de dix-sept semaines dans le cadre de l'école et une formation pratique de vingt-deux semaines en entreprise.

D. Conclusion

En résumant les choix des six cantons romands, nous constatons que **seuls ceux de Fribourg et du Valais** offrent l'option complémentaire (OC) **pédagogie/psychologie** aux deux derniers degrés du collège à raison de 2 heures hebdomadaires pour chaque année. Le canton de Vaud innove en proposant le groupe philosophie/psychologie en option spécifique (OS) aux niveaux 1 (4 h.), 2 (4 h.) et 3 (5 h.). Le canton de Neuchâtel intègre des modules de psychologie à la philosophie comme discipline fondamentale, option spécifique et complémentaire à raison de 2 ou 4 heures hebdomadaires pour chaque degré. Les cantons de Genève et du Jura se contentent de proposer la philosophie et ne donnent pas la possibilité à leurs étudiants de connaître ces nouveaux domaines d'étude que sont la pédagogie et la psychologie. Ces diversités cantonales n'abondent pas dans le sens de l'Ordonnance du Conseil fédéral/Règlement de la CDIP (RRM, 1^{er} août 1995) puisque la philosophie (P) devient, pour la plupart, une discipline cantonale (ou fondamentale) et que l'option PP, pour deux cantons romands, signifie philosophie et psychologie et pour deux autres pédagogie et psychologie (Fribourg et Valais). De plus, nous pouvons regretter que philosophie/pédagogie/ psychologie (PPP) s'appliquent dans trop peu de collèges et que l'importance donnée à la pédagogie ne correspond pas toujours aux desseins projetés, car différents programmes ne lui octroient pas le rôle prédestiné. Ces inadéquations, tout comme la quasi-inexistence de l'interdisciplinarité prouvent certains écarts entre les aspirations de la CDIP et la réalité. Espérons, cependant, que la pédagogie et la psychologie formeront toujours un bloc de disciplines indissociables consolidé par un enseignement insécable.

Les réactions des philosophes, la reconnaissance de leur statut, leur souhait d'autonomie incitent plusieurs cantons à donner une place à la philosophie au sein des disciplines fondamentales (2 sur 6 pour les cantons romands) ou cantonales (4 sur 6 pour les cantons romands). Au moment de l'adoption de la nouvelle maturité, les enseignants de pédagogie et/ou de psychologie fonctionnent dans les collèges principalement pour enseigner leur discipline en cours facultatif. Par conséquent, peu de professeurs sont sur le terrain et ce manque de contact ne favorise guère les démarches. La philosophie conserve ses acquis et se voit figurer dans les disciplines cantonales (ou fondamentales), les options spécifiques avec la pédagogie et la psychologie et les options complémentaires; la pédagogie et la psychologie se font une place parmi les options spécifiques en se groupant avec la philosophie (PPP) et acquièrent leur autonomie comme option complémentaire. Ci-dessous, nous reproduisons schématiquement les répartitions PPP, PP et P dans le Tableau 25, ci-après.

Tableau 25 : Répartitions PPP – PP – P

Cantons romands	Discipline fondamentale/cantonale	Option spécifique		Option complémentaire
	P (philosophie)	PPP (philosophie, pédagogie, psychologie)	PP (philosophie, psychologie)	PP (pédagogie, psychologie)
Fribourg	Discipline cantonale, 3 ^{ème} : 3 h. 4 ^{ème} : 3 h. OC, 3 ^{ème} : 2 h. 4 ^{ème} : 2 h.			OC, 3 ^{ème} : 2 h. 4 ^{ème} : 2 h.
Genève	Discipline fondamentale, 3 ^{ème} : 2 h. 4 ^{ème} : 2 h. OC, 3 ^{ème} et 4 ^{ème} : 4 h.			
Jura	Discipline cantonale, 11 ^{ème} : 2 h. 12 ^{ème} : 2 h.			
Neuchâtel	Discipline fondamentale, 11 ^{ème} : 2 h. OS, 9 ^{ème} : 4 h. 10 ^{ème} : 4 h. 11 ^{ème} : 4 h. 12 ^{ème} : 4 h. OC, 11 ^{ème} : 2 h. 12 ^{ème} : 2 h. disciplines fondamentales, options spécifiques et complémentaires avec des modules de psychologie	Proposé, mais non appliqué (cf. p. 150)		
Vaud	Discipline cantonale, 2 ^{ème} : 2 h. OC, 3 ^{ème} : 3 h.		OS, 1 ^{ère} : 4 h. 2 ^{ème} : 4 h. 3 ^{ème} : 5 h.	
Valais	Discipline cantonale, 4 ^{ème} : 4 h. 5 ^{ème} : 3 h.			OC, 4 ^{ème} : 2 h. 5 ^{ème} : 2 h.

6e CHAPITRE... DU PLAN D'ETUDES CADRE AU CURRICULUM

Nous souhaitons, dans ce sixième chapitre, décrire la transformation du plan d'études cadre (PEC) en un curriculum. Pour ce faire, nous rappelons certaines procédures, quelques démarches, l'un ou l'autre choix, plusieurs alternatives ou options favorisant cette transition. Nous détaillons différents programmes et leur réforme. Nous retraçons l'élaboration du curriculum afin de souligner le rôle de l'institution, des enseignants, des étudiants et de saisir au mieux les structures ainsi que l'organisation du système scolaire. Enfin, nous apprécions certains curricula choisis en procédant à différentes formes d'évaluation et de mesures des pratiques adoptées.

La réalisation de cet objet d'étude, à savoir la transposition du plan d'études cadre en un curriculum, nécessite une approche scientifique et empirique. Il nous semble donc, tout d'abord, intéressant de faire référence à un ensemble de notions conceptuelles nous donnant un aperçu des processus adoptés. Puis, afin de concevoir l'analyse d'une situation réelle, nous délimitons le cadre de notre recherche uniquement au canton de Fribourg, car cela correspond à notre étude et nous permet de relater des situations vécues. De plus, tout en partant de l'ensemble des disciplines, nous nous attardons plus particulièrement à la pédagogie et la psychologie à la fois au niveau cantonal et du district de la Gruyère.

A. La transposition du plan d'études cadre

Le plan d'études cadre pose des questions centrales se rapportant aux domaines de l'apprentissage, aux aptitudes des étudiants, aux contenus importants et secondaires, aux aspects essentiels et superflus, aux transformations envisagées. Il incite chaque enseignant à s'interroger sur la contribution de sa discipline dans le parcours de la formation gymnasiale et à s'intéresser aux multiples perspectives interdisciplinaires. Ce guide permanent au-delà des degrés recommande aux professeurs de laisser le temps à l'étudiant d'acquérir une culture générale, d'étendre le développement de sa personnalité et de retarder toute spécialisation. Le plan d'études cadre devient un "document de référence pour la reconnaissance des certificats cantonaux de maturité" et une "recommandation de la CDIP à l'intention des cantons, les invitant à revoir les plans d'études de leurs écoles de maturité et à en réaliser les postulats" (CDIP, dossier 30B, mars 1994, p. 9).

Par conséquent, pour élaborer leur propre plan d'études, les cantons se basent sur le plan d'études cadre de la CDIP qui donne des lignes directrices, des moyens et des pistes de réflexion encourageant la nouveauté et l'imagination. Sa conception en trois parties, spécifiant les objectifs généraux, les considérations sur ces objectifs et les objectifs fondamentaux des différentes disciplines, se veut délibérément expansive (1erF.4, p. 55). Cependant, tous les cantons, puis chaque école, doivent interpréter les desseins du PEC, c'est-à-dire formuler des objectifs pédagogiques en se référant aux objectifs généraux et fondamentaux, et, ensuite, constituer un programme d'étude.

Le PEC définit également les "orientations générales des études gymnasiales", permettant de "placer les objectifs des différentes disciplines dans une perspective éducative globale, et les compétences communes que chaque discipline contribue à développer : compétences sociales, éthiques et politiques – compétences intellectuelles, scientifiques et épistémologiques – compétences communicatives, culturelles et esthétiques – compétences concernant le développement de la personnalité et la santé – compétences concernant les méthodes de travail, l'accès aux savoirs et les technologies de l'information" (idem, p. 12).

Charles de Carlini (cité dans Extermann, 29 novembre 1996, p. 37) parle de "changement de paradigme", c'est-à-dire d'une situation dans laquelle "enseignement global, contextuel et transdisciplinaire" remplace "enseignement subdivisé, morcelé et conçu comme la juxtaposition de multiples cours". De Carlini précise encore que "la maîtrise de compétences diverses, de savoir-faire et de savoir-être" complète un "apprentissage centré sur le domaine cognitif" (idem, p. 37). Ainsi, certains voient leur méthode certifiée alors que d'autres ressentent, peut-être, la contrainte d'un ajustement de leur pratique.

1. Les étapes de la transposition

Le plan d'études cadre pour les écoles de maturité (CDIP, dossier 30B, 1994, p. 138-139) propose une démarche subdivisée en six étapes favorisant la production de plans d'études cantonaux :

1. Analyser sa pratique d'enseignement ainsi que son plan d'études.

Plus explicitement, il s'agit, dans ce premier point, de définir la façon dont le professeur mène les thèmes traités; d'explicitier les bases de référence; de déterminer les savoirs, savoir-faire, savoir-être à atteindre et d'apprécier les résultats; de spécifier les compétences attendues en détaillant les matières évaluées; de s'interroger sur les provenances du plan d'étude appliqué, les obligations, les auteurs, les habitudes, les résolutions personnelles; de rechercher les relations interdisciplinaires possibles et réciproques ainsi que leur concrétisation; de mesurer le rapport entre l'enseignement dispensé et le vécu des étudiants; de s'inquiéter de la coopération des élèves pour le planning et la structuration de l'enseignement.

2. Etudier le PEC dans son ensemble et plus spécifiquement en ce qui concerne sa propre discipline, en discuter, le comparer avec sa propre analyse.

Il est essentiel d'adhérer à l'idée du plan d'études cadre sans pour autant l'appliquer de façon stricto sensu. Chacun doit se soucier de la corrélation entre ses objectifs et ceux du PEC, des objectifs accessibles et inaccessibles.

3. Retravailler les plans d'études ou en élaborer de nouveaux.

4. Vérifier et intensifier la collaboration supra-disciplinaire, oser de nouvelles formes d'apprentissage, d'enseignement.

5. Sur la base du PEC, ébaucher pour son école un profil spécifique, profil qui tienne compte de ses données concrètes, de ses chances, de ses limites.

6. Réexaminer périodiquement, à la lumière du PEC, les changements nécessaires de structures et d'organisation.

Les phases une, deux et trois touchent l'ensemble des enseignants attachés à la même discipline. Cette approche appartient tant aux groupes de branches qu'à l'interpellation individuelle. Chacun s'interroge sur ses habitudes spécifiques en se rappelant, d'une part, les cinq champs de compétences relatés précédemment et, d'autre part, le plan d'étude cadre de sa discipline présentant un choix de nombreuses compétences. La quatrième étape concerne autant la mise en réseaux des disciplines que l'élaboration de nouvelles méthodes pédagogiques favorisant et encourageant l'acquisition du savoir. Le point cinq décrit le cadre propice pour accroître les meilleures probabilités de réussite lors de l'élaboration des curricula de chaque école. Enfin, selon la sixième étape, il importe de s'inquiéter régulièrement, en s'inspirant du PEC, des évolutions et des modifications du système.

Toutefois, comme le dit Demonque (1994, p. 63) : "Une modification importante des programmes ne produit pas ipso facto une modification des contenus enseignés conforme à l'intention ou aux intentions multiples des rédacteurs de changement." Cette citation a l'avantage de nous rendre attentifs aux difficultés d'introduire des nouveautés dans l'enseignement, comme de les appliquer, et aux attitudes parfois réfractaires des professeurs qui s'interrogent, à juste titre, non seulement sur les causes, mais principalement sur les résultats potentiels. De plus, le programme s'inscrit dans une histoire des contenus enseignés et, de ce fait, il ne faut pas s'attendre à une métamorphose des habitus, selon le terme de Bourdieu, et des attitudes. Enfin, la marge d'interprétation des programmes reste très vaste et, par conséquent, chacun définit les pôles d'intérêt et traduit les attentes à sa façon.

B. Une définition du curriculum

Dans toute politique éducative, il importe de définir les manières de procéder pour réaliser un projet pédagogique en évitant d'acquérir simplement massivement des connaissances, mais en développant des situations favorables à la construction des savoirs. L'école doit s'ouvrir à l'environnement et permettre à l'élève de se transformer tant intellectuellement que socialement. Pour parvenir à ses fins, elle ne peut éviter une adaptation appropriée de sa structure aux changements et évolutions de la société.

Le concept de curriculum prend la prééminence sur la notion de programme, car dans la vie, la résolution des difficultés nécessite le concours de plusieurs disciplines et cette constatation soulève l'importance des plans d'études scolaires perméables. Le programme d'enseignement varie d'une discipline à l'autre, il détermine les contenus tout en laissant à l'enseignant la possibilité de définir les notions et les exigences alors que, "dans le champ éducatif", le curriculum représente "un parcours de formation" plus global faisant ressortir les compétences attendues (Perrenoud, 1992, p. 2). Actuellement, dans la plupart des pays, le curriculum remplace le programme : les Allemands abandonnent le *Lehrplan* (plan d'études) au profit du *Rahmenrichtlinien* (lignes directrices); les Espagnols ne parlent plus de *programma*, mais de *curriculo*; les Italiens, suite aux propositions de la Commission Brocca, proposent de convertir le terme *programmi* en *curriculo*; dans les pays anglo-saxons, le mot curriculum désigne le "parcours éducatif proposé aux apprenants" (idem, p. 2); cependant, en français, les termes "plan d'études,

programme ou cursus" s'utilisent plus couramment "selon qu'on met l'accent sur la progression en les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire" (ibidem, p. 1).

D'après de Landsheere (1992, p. 4), "n'appartient au domaine de l'éducation que ce qui est lié à sa pratique, qu'il s'agisse des interactions éducateurs-éduqués ou des études ou dispositions qui préparent ou rendent possibles leur apparition ou leurs processus, et les évaluent. Ces aspects réunis constituent le curriculum au sens contemporain du terme : l'ensemble intégré des activités poursuivant des fins éducatives ou formatives". De Landsheere insiste sur le sens donné au curriculum : tous les procédés visant à intensifier les connaissances.

Toujours selon le même auteur (idem, p. 5), **le curriculum** "se définit comme l'ensemble des actions planifiées à la lumière des principes éducatifs de base et des généralisations validées par l'expérience pratique. Il **comprend** :

1. la définition des **objectifs** de l'éducation ou de la formation;
2. les **contenus** des apprentissages à réaliser;
3. les **méthodes** d'enseignement et d'apprentissage;
4. l'**environnement** humain et matériel : éducateurs ou formateurs, auxiliaires d'éducation, équipements, instruments et techniques...;
5. les structures et l'organisation du système d'éducation ou de formation;
6. les constructions scolaires;
7. l'**évaluation**".

C. Demonque (1994, p. 8), en désignant le terme de curriculum, parle de "parcours de formation" ou, plus précisément, de "l'ensemble des situations d'apprentissage" que l'élève rencontre "au cours de son cursus dans une institution d'enseignement". Elle rappelle que l'on différencie le "curriculum formel" soit le "programme de formation" que l'école est supposée "transmettre officiellement", le "curriculum réel", soit "ce qui est effectivement transmis ou appris" et le "curriculum caché", soit "l'ensemble des normes et des valeurs transmises implicitement en même temps que les savoirs eux-mêmes" (idem, p. 8).

Nous ne souhaitons pas nous attarder sur la diversité de certaines définitions et rentrer dans une dimension trop théorique. En effet, l'objectif de ce chapitre consiste à rappeler, en partant du plan d'études cadre, les principales étapes de la structuration du plan d'études cantonal fribourgeois et à expliciter l'élaboration du plan d'étude cantonal de pédagogie/psychologie, puis l'adaptation de ce plan d'études pour le district de la Gruyère, à savoir au Collège du Sud en spécifiant les **objectifs** sommaires, les **contenus**, les **méthodes** didactiques, les **références** à consulter et les procédures d'**évaluation**. Puis, nous présentons une synthèse de l'évaluation des cours dispensés relatant la perception des étudiants pris en compte. Cette démarche répond aux points 1, 2, 3, 4 et 7 de la définition ci-dessus du curriculum présenté par de Landsheere et clarifie quelque peu le sens et l'usage de la terminologie retenue. Nous ne reprenons pas le point 5 élaboré précédemment dans le premier chapitre et renonçons à développer le thème relatif aux constructions scolaires qui ne nous semble pas avoir de rapport avec notre objet d'étude.

C. Le plan d'étude cantonal fribourgeois

La commission cantonale de réforme de la maturité et **la sous-commission des structures et de la gestion** portent la responsabilité de la mise en place de la nouvelle maturité et, implicitement, celle de la révision des plans d'études cantonaux. Elles associent à leur démarche les enseignants en instituant un groupe de pilotage et des sous-commissions pédagogiques (5eC.1.a), p. 186). Le groupe de pilotage se voit allouer la responsabilité d'organiser, en collaboration avec les sous-commissions pédagogiques, un programme d'études cantonal présentant "une unité de conception, de présentation et de doctrine" et définissant "l'autonomie partielle" des établissements (CCRM, 14 juin 1996, p. 13).

Aussitôt la constitution des sous-commissions pédagogiques effectuée, la sous-commission des structures et de la gestion désigne les membres du **groupe de pilotage**. A l'origine, les présidents des sous-commissions en font partie, mais les membres ne doivent pas représenter leur branche si bien que, après quelques délibérations et afin de faciliter la gestion d'un ensemble plus restreint, le groupe de pilotage se compose de deux proviseurs et six présidents de sous-commissions : deux pour les langues, deux pour les mathématiques et les sciences expérimentales, un pour les sciences humaines et un autre enseignant. Cependant, un représentant des arts visuels et de la musique, suite à une intervention auprès du Directeur de l'instruction publique, prend également place au sein de cette formation. Le groupe de pilotage, composé de neuf mandatés, reçoit différentes attributions définies dans un cahier des charges et, parmi les différentes compétences allouées, certaines soulignent plus spécifiquement les objectifs poursuivis (idem, p. 13) : "établir le canevas du plan d'étude cantonal, établir les lignes directrices du programme cantonal relatives à toutes les disciplines, formuler les compétences et les libertés de chaque établissement." Le groupe de pilotage doit coordonner l'ensemble des sous-commissions pédagogiques en évitant "d'imposer" ses conceptions (CCRM, 21 octobre 1996).

Dans les quatre collèges, les commissions de branche désignent leur délégué aux sous-commissions pédagogiques qui portent la responsabilité d'élaborer les plans d'étude. Elles comptent un représentant de chaque collège pour le français, langue maternelle / l'allemand, langue maternelle / l'allemand, deuxième langue / le français, deuxième langue; un représentant francophone et alémanique de chaque collège pour les mathématiques; un représentant francophone et alémanique de chaque collège et de chaque branche pour la physique, la chimie et la biologie, l'histoire, la géographie et les sciences économiques, le latin et le grec; un représentant par collège, dont au minimum un alémanique, pour l'anglais, l'italien, l'espagnol, les applications des mathématiques et la physique, les arts visuels et la musique, la philosophie, la **pédagogie/psychologie**, les sciences religieuses, le sport, le travail de maturité, l'interdisciplinarité. Les enseignants de l'Ecole Normale cantonale peuvent compléter les différents groupes. Les sous-commissions pédagogiques se voient attribuer différentes fonctions (CCRM, 14 juin 1996, p. 14) :

- Rédiger les plans d'études conformément aux structures de la nouvelle maturité avec pour base de travail le classeur du CPS⁶ "Travailler avec le plan d'étude cadre : Manuel de mise en œuvre".

⁶ Centre de perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire

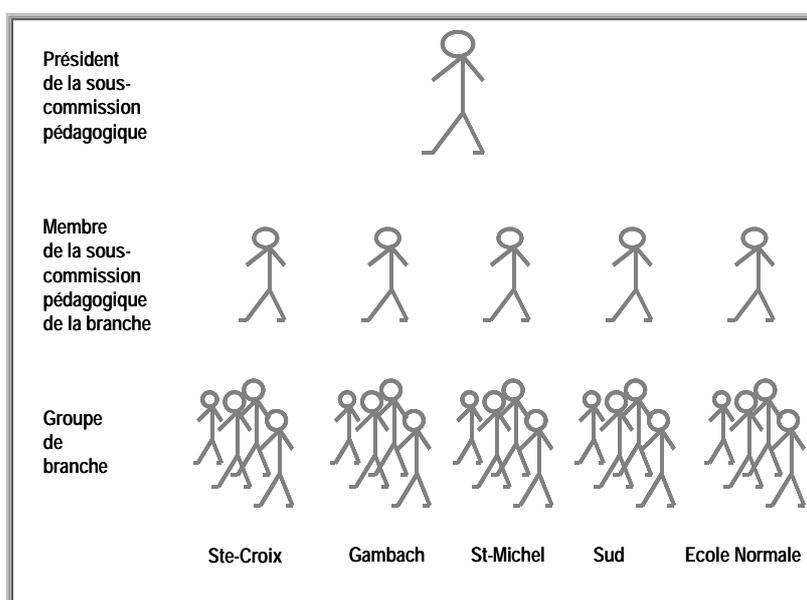
- Respecter le canevas du plan d'étude cantonal.
- Respecter les lignes directrices du programme cantonal relatives à toutes les disciplines.
- Prendre en compte les pré-requis du CO.
- Prendre en compte les compétences et les libertés de chaque établissement.
- Echanger avec la base par le biais des conférences de branche.
- Organiser les lectures croisées des projets entre les sous-commissions (en particulier avec la sous-commission pour l'interdisciplinarité et celle pour le travail de maturité) et remettre le plan d'études élaboré au groupe de pilotage (délai 10.07.1997).
- Collaborer avec le groupe de pilotage.

Tout en nous référant à la structure globale de l'organisation du plan d'étude cantonal fribourgeois, nous nous intéressons principalement aux démarches relatives à l'élaboration du plan d'étude cantonal et du plan d'étude du Collège du Sud spécifique à la pédagogie/psychologie. Cette façon d'opérer nous permet de ne pas alourdir la procédure et de rester fidèle à notre objet d'étude.

1. Pédagogie et psychologie : élaboration du plan d'étude cantonal

Dans les collèges cantonaux, chaque professeur appartient habituellement à un groupe de branche. Pour l'élaboration du plan d'étude cantonal, les différents groupes de branche détachent un représentant à la sous-commission pédagogique ad hoc. Cette dernière désigne un président qui coordonne et anime les réunions, récapitule les décisions et joue le rôle de porte-parole lors des séances cantonales. Avec la Figure 43, nous réduisons à l'essentiel la constitution d'une sous-commission pédagogique lorsque le nombre d'enseignants est suffisant.

Figure 43 : Sous-commission pédagogique



Le 10 septembre 1996, la sous-commission pédagogique pédagogie/psychologie, après avoir péniblement vu le jour, organise sa première rencontre. En effet, deux délégués de l'Ecole Normale, dont un francophone (Rouiller, J.) et un suisse alémanique (Bertschy, B.), viennent seconder la représentante du Collège de Gambach, une enseignante suisse alémanique (Lotti, H.), et le délégué du Collège du Sud, professeur francophone, auteur de cette thèse (Robin, G., président), car personne ne représente les Collèges de St-Michel et Ste-Croix. Cette situation s'explique parce que, avant l'introduction de la nouvelle maturité, la psychologie s'enseigne uniquement dans quelques collèges comme cours facultatif, certaines années, et la pédagogie ne figure pas dans les leçons proposées. Lors de cette réunion initiale, la sous-commission pédagogique pédagogie/psychologie, à la demande du groupe de pilotage, élabore **différentes intentions d'objectifs** :

- reconnaître l'**importance d'une discipline incorporée à l'humain** dans son savoir et son être;
- donner aux étudiants une **ouverture sur différents champs d'apprentissage** tels que la psychologie et la pédagogie en abordant des notions générales;
- établir un lien avec l'EN (Ecole Normale / Haute Ecole Pédagogique) et les Instituts de pédagogie/psychologie des deux sections linguistiques afin de ne pas dépasser son autonomie et de la gérer dans son milieu en respectant la liberté de chaque établissement.

Le 13 septembre 1996 une séance, convoquée par le bureau du groupe de pilotage constitué du proviseur de Gambach et du proviseur de Ste-Croix, réunit les membres du groupe de pilotage et les présidents des sous-commissions pédagogiques. Les deux proviseurs rappellent que chaque sous-commission pédagogique doit définir les objectifs fondamentaux dans les branches respectives et établir un programme cantonal, en étudiant les prolongements et les conséquences.

Entre le 10 septembre 1996 et le 9 juin 1997, la sous-commission pédagogique pédagogie/psychologie délibère pendant dix-huit rencontres et se rend aux différentes journées pédagogiques programmées au printemps (30 avril) et en automne (3 novembre) 1997. Dans une première phase, elle s'astreint à l'analyse des objectifs du plan d'études cadre en ressortant les points principaux, les thèmes importants et précisant les aspects pédagogiques et psychologiques. Elle fait état des programmes existants, des expériences menées ou vécues, des recherches en cours, des relations entre la maturité et l'enseignement de la pédagogie et de la psychologie à l'Ecole Normale ainsi qu'à l'Ecole de Degré Diplôme.

Le 1^{er} octobre 1996, le groupe de pilotage transmet un message, aux présidents des sous-commissions pédagogiques, spécifiant l'importance de comparer les objectifs des matières enseignées avec les objectifs fondamentaux et généraux du PEC. Il souhaite également que les différentes sous-commissions pédagogiques débattent des objectifs généraux de leur discipline en qualité de branche fondamentale, spécifique ou complémentaire. Ces recommandations corroborent les décisions de la sous-commission pédagogique pédagogie/psychologie. Le groupe de pilotage propose également d'attendre l'attribution des dotations horaires avant d'engager la réflexion sur les contenus.

Dans sa séance du 9 octobre 1996, la sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie s'intéresse à la dénomination de l'en-tête de sa discipline et, pour des questions de pourcentage de matières, de motivations des étudiants et d'intérêts d'ordre général, elle propose d'**adopter l'appellation : psychologie et pédagogie**⁷. Cette désignation semble mieux évoquer le champ d'application proposé et correspond à une image plus représentative des domaines d'étude pris en compte. Les membres de la sous-commission pédagogique psychologie et pédagogie s'entendent pour établir des notions relatives à la psychologie et d'autres à la pédagogie, préciser des sous-thèmes correspondants à un thème principal, spécifier les matières obligatoires et celles à choix ou même concevoir un fascicule de cours.

Pour élaborer son plan d'études, la sous-commission pédagogique psychologie et pédagogie entreprend diverses démarches. Tout d'abord, dans l'idée d'ouvrir ses horizons, elle contacte d'autres cantons déjà structurés ou en voie de l'être (Bâle, Berne, Genève, Jura, Neuchâtel, Soleure, St-Gall, Valais, Vaud). Ensuite, elle rencontre, le 23 janvier 1997, le Professeur J.-L. Gurtner titulaire de la Chaire de Pédagogie de l'Université de Fribourg, section française, et le Professeur M. Perrez, titulaire de la Chaire de Psychologie clinique de l'Université de Fribourg, partie alémanique. Elle demande aux deux représentants de l'Université de commenter, modifier, compléter les textes soumis et de proposer diverses références pour les sujets pris en compte.

Durant l'automne 1996, la sous-commission pédagogique psychologie et pédagogie s'efforce de définir des thèmes et des contenus avec leur interdépendance psychologique ou pédagogique tout en se référant aux objectifs du PEC ainsi qu'à d'autres objectifs, en s'interrogeant sur les matières obligatoires ou au choix pour les troisième et les quatrième années. Le 18 novembre 1996, elle transcrit tous les sujets retenus, sans distinguer les références linguistiques, et condense les idées émises par chacun des membres (Tableau 26).

Tableau 26 : Première esquisse des thèmes et contenus

THEMES	CONTENUS
Questions fondamentales de la psychologie de la pédagogie (Introduction)	Qu'est-ce que la psychologie ? Sommes-nous tous des psychologues : la différence entre la psychologie laïque et la psychologie scientifique Les tâches et les buts de la psychologie Observation – analyse de données Méthodes de recherche Les méthodes de psychologie – des psychologues Observation formatrice et différenciation pédagogique Des expérimentations célèbres
Histoire de la pédagogie Histoire de la psychologie	Histoire de l'enfance Philosophie de l'éducation Ecoles institutionnelles
Quelques courants pédagogiques psychologiques	Les différents domaines de la psychologie Les différentes écoles de psychologie Théories systémiques Apports de la psychologie et de la psychanalyse à l'éducation Courants psychologiques et pédagogiques : béhaviorisme – psychanalisme – humanisme

⁷ Dénomination adoptée dans les chapitres ultérieurs

THEMES	CONTENUS
Théories de l'apprentissage (béhaviorisme, constructivisme, cognitivisme...)	Le comportement humain (émotionnel, cognitif, social, moteur) : comment est-il appris et comment peut-on le changer ? Apprendre par association / par les conséquences / par les modèles / par comprendre Changement de comportement : modification de soi et des autres, par ex. : renforcement, désensibilisation systématique, contrats sur le comportement, biofeedback, "stop de pensées", remaniement des cognitions, exemples par modèles, par punition... Exemples pour l'application : training des parents / traitement des troubles du sommeil, des douleurs chroniques... Le conditionnement Psychologie du comportement (éthologie)
Personnalité	Différences entre les hommes La personnalité : différents modèles de personnalités (Freud, Jung, Kretschmer, Eysenck, Catell...) Le diagnostic de la personnalité (tests, etc.) Optimistes – pessimistes (la psychologie de la causalité / les attributions) Traitement des conflits (mécanisme de défense) Le sexe (stéréotypes...) Gruppenzugehörigkeit Développement moral Sexualité Valeurs / éthique
Motivation, émotion	Etats affectifs Anxiété Angoisse Motivation d'apprendre, compétences, travail, valorisation... Emotions, par exemple : la peur : la peur normale / les perturbations / différentes sortes de peur / l'origine de la peur / les entraînements contre la peur la colère : les origines de la colère / connaître sa manière d'exprimer la colère (questionnaire) et ses conséquences / comment mieux gérer la colère
La perception	Les bases physiologiques / les lois de la perception La perception sociale : la perception de soi : concept de soi, l'estime de soi-même, la discrimination de soi, la présentation de soi... la perception des autres : la première impression / l'apparence extérieure / les qualités centrales / les fautes dans la perception des autres... la perception des groupes : préjugés, stéréotypes, racisme Représentations
La communication	Les bases de la communication : appréciation, directivité, écoute active, empathie, authenticité, feedback Les troubles dans la communication Améliorer les compétences dans la communication Les quatre côtés d'un message (Schultz von Thun) Les axiomes de Watzlawick La communication non verbale Les effets de "Medien" / La psychologie de la publicité, propagande Les conflits : les conflits différents / comment mieux traiter les conflits : par ex. Gordon... Relation Interculturalisme et pluralisme culturel (citoyenneté du monde)
L'interaction sociale (notre relation avec les autres)	L'attraction entre les personnes / la constitution, le maintien et la dissolution des relations humaines Le comportement pro-social : pourquoi aide-t-on les autres ? Comment apporter de l'aide ? Le comportement agressif : différentes théories sur l'agression et ses conséquences / la psychologie de la malveillance L'influence sociale : conformité, opinions... Les processus des groupes / le commandement (meneur) Agressivité Psychologie – pédagogie sociale Projet – contrat (négociation) Pédagogie noire (violence, autorité, discipline) Dualité, groupe / individu Théorie du rôle
Education à la santé	Comportement malsain (fumée...) Le stress : stress et personnalité / les signes du stress / l'origine du stress / éléments qui protègent du stress / comment mieux gérer le stress Etre sûr de soi : différents modèles de l'origine (psychologie des profondeurs, du comportement, cognitive) Les possibilités d'intervention Boulimie – anorexie

THEMES	CONTENUS
Psychothérapies	Perturbations psychiques Les différentes psychothérapies et leur succès (voir Grawe) Suicide Psychopathologie
L'apprentissage – processus	Méthodes d'apprentissage et techniques de travail : fichier / 5 points de méthode de lecture / techniques de mémorisation... Les conditions internes et externes pour mieux apprendre : concentration / motivation / place de travail, planning du temps, récréations... Les examens : un discours qui a du succès...
La mémoire	La mémoire, comment fonctionne-t-elle ? Les inhibitions de la mémoire et comment les éviter / stratégies pour mieux mémoriser / différentes façons d'apprendre Oublier : Pourquoi ? Quelle matière le plus ? Quand le plus ? Théories De quoi dépend le succès dans l'apprentissage ?
Capacités et fonctions psychiques	L'intelligence La créativité La pensée / résolution des problèmes / Les théories de la décision Psychologie génétique (genèse de l'intelligence) L'intelligence Fonctions de l'école (réussite et échecs) – héréditarisme – environnementalisme
Psychologie du développement	Questions fondamentales du développement Les théories du développement humain (Freud, Erikson, Rogers, Maslow, Piaget...) Le développement de l'homme dans le courant de sa vie Les premières années, l'âge préscolaire, l'âge scolaire, l'adolescence, l'adulte, la personne âgée) Le développement de différents aspects : comportement social / motivation et émotion / motricité / langage / jeu / capacités cognitives / développement moral... Thèmes spéciaux : les mensonges de l'enfant / l'enfant à l'hôpital / les dessins de l'enfant... Développement de l'enfant et de l'adolescent Adolescence
Education	Les styles de l'éducation Socio-pédagogie : parents, médias, éducation...
Autres thèmes	Sommeil et rêves La dépendance Psychologie du sport Psychologie de l'environnement

2. Psychologie et pédagogie : version définitive du plan d'étude cantonal fribourgeois (mars 1998)

La sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie répartit la matière pour les troisième et quatrième années en respectant et simplifiant la première esquisse des thèmes et contenues (Tableau 26, p. 212). La compréhension du groupe de pilotage permet de maintenir le plan d'étude proposé, c'est-à-dire de ne pas supprimer l'un ou l'autre des compléments explicatifs dans les contenus et de joindre diverses références indicatives.

Il nous semble préférable de présenter, dans un premier temps, la version définitive du plan d'étude cantonal fribourgeois de psychologie et pédagogie en respectant les sous-titres d'origine : la dotation horaire (1), les objectifs généraux de formation (2), les objectifs fondamentaux (3), les objectifs sommaires, les contenus et les matières apparentées (4), les indications méthodologiques et didactiques (5), les possibilités de l'enseignement interdisciplinaire (6), les références proposées (7). Puis, dans un deuxième temps, de faire état des sous-chapitres 3 (Journées pédagogiques et consultations, p. 222) et 4 (Réactions - corrections, p. 224) explicitant les améliorations et les corrections qui ont permis une telle réalisation.

(1) Dotation horaire par semestre

Niveaux	1	2	3	4
discipline fondamentale	-	-	-	-
option spécifique	-	-	-	-
option complémentaire	-	-	2 h. / 2 semestres	2 h. / 2 semestres

(2) Objectifs généraux de formation

La psychologie et la pédagogie traitent du comportement et du vécu humains en explorant des processus émotionnels, cognitifs, motivationnels et psychomoteurs. Elles fournissent les cadres conceptuels pour penser les relations interpersonnelles au sein d'un environnement social et culturel.

L'enseignement se base sur la psychologie moderne et scientifique, ainsi que sur la pédagogie générale, expérimentale et appliquée. Dans ces conditions, il importe que la psychologie et la pédagogie soient abordées et saisies comme des disciplines scientifiques fondées sur des méthodes d'investigation qui en assurent la validité. Une approche thématique doit être privilégiée pour l'enseignement de la psychologie et de la pédagogie, dans la mesure du possible en lien avec d'autres disciplines.

L'enseignement de la psychologie et de la pédagogie doit favoriser la compréhension de soi et de l'autre, ainsi que la conscience de la responsabilité sociale des élèves. L'initiation à l'évolution, au fonctionnement et à la diversité du comportement et du vécu humains doit contribuer à la capacité de dialoguer, à la tolérance et au développement personnel. En outre, des connaissances relatives aux processus psychiques fondamentaux comme la perception, la pensée, l'apprentissage, la mémoire, etc., élargissent la culture générale. Cet enseignement a pour but de développer le sens critique à l'égard des explications psychologiques quotidiennes et des représentations du sens commun concernant l'éducation.

L'application pratique du savoir psychologique et pédagogique fondé scientifiquement doit aider les élèves au cours de leur scolarité, dans leur vie privée et, par la suite, dans leur vie professionnelle. Elle doit aussi améliorer leurs relations afin d'élever leurs compétences sociales et communicatives. Finalement, elle doit leur permettre de développer leur identité.

Les élèves doivent parvenir, en théorie et en pratique, à des solutions constructives, grâce à l'intégration des dimensions psychologique et pédagogique des situations et des problèmes rencontrés.

(3) Objectifs fondamentaux

Connaissances fondamentales

- Décrire et examiner les questions fondamentales de la psychologie et de la pédagogie
- Situer les principaux objets d'étude et les résultats de la recherche scientifique
- Définir et commenter les concepts de base et les thèses fondamentales de la psychologie et de la pédagogie

- Expliciter les possibilités et les limites de la recherche
- Analyser les conditions du développement de la personnalité
- Différencier les manières de voir l'homme en psychologie et en pédagogie

Savoir-faire

- Evaluer, de manière critique, les affirmations de la psychologie et de la pédagogie populaires
- Planifier l'examen d'hypothèses psychologiques ou pédagogiques et le mener dans des cas simples
- Interpréter les informations à l'aide de théories psychologiques et/ou pédagogiques
- Décrire et appliquer les possibilités d'agir de manière autonome

Savoir-être⁸

- Appliquer des modèles de pensées et des démarches scientifiques de la psychologie et de la pédagogie (*notamment dans la vie quotidienne*)
- *Développer la compréhension* : - de ses comportements et de son vécu
- des comportements et du vécu des autres
- Développer *l'empathie* par la compréhension de pratiques et de manières de voir différentes
- *Se familiariser avec les dimensions émotives et affectives*

(4) Objectifs sommaires - Contenus - Matières apparentées

Objectifs sommaires	Contenus	Matières apparentées
3e année	En gras : matières obligatoires	
1. Définir et décrire les principaux domaines de la psychologie et de la pédagogie et expliquer leurs tâches	QUESTIONS FONDAMENTALES DE LA PSYCHOLOGIE DE LA PEDAGOGIE Définition des disciplines scientifiques : psychologie et pédagogie - finalités - moyens - relations éducatives Tâches et buts de la psychologie et de la pédagogie - description, explication, prédiction, influence Différence entre psychologie/ pédagogie laïque et psychologie/ pédagogie scientifique	<u>Philosophie</u> : la psychologie et la pédagogie se détachent de la philosophie en devenant des disciplines autonomes
2. Expliquer et appliquer différents instruments et procédures de recherche	INSTRUMENTS ET PROCEDURES DE RECHERCHE Qualités psychométriques des instruments - validité - objectivité - fidélité Méthodes empiriques (méthodes qualitatives - quantitatives) - procédure d'entretien - questionnaire - instruments d'observation - tests - expérimentation	<u>Travail de maturité</u> : la méthodologie de la recherche scientifique

⁸ En italique, changements apportés suite à la journée pédagogique du 3 novembre 1997

Objectifs sommaires	Contenus	Matières apparentées
3e année	En gras : matières obligatoires	
3. Situer, dans le temps, quelques figures significatives et porter un regard critique sur leurs idées	ASPECTS HISTORIQUES ET FIGURES SIGNIFICATIVES DE LA PSYCHOLOGIE ET DE LA PEDAGOGIE Quelques étapes marquantes	<u>Economie – Histoire – littérature</u> : situation culturelle, sociale, politique...
4. Dépeindre et comparer quelques courants psychologiques et pédagogiques et analyser des situations selon différents modèles	QUELQUES COURANTS PSYCHOLOGIQUES ET PEDAGOGIQUES Modèles en psychologie et pédagogie - béhaviorisme - cognitivisme - humanisme - constructivisme - psychophysiologie Modèles en pédagogie - active - différenciée - nouvelle - ... Différents domaines de la psychologie - psychologie pédagogique, psychologie clinique, différentielle, expérimentale, génétique, générale, sociale Différents domaines de la pédagogie - pédagogie générale, expérimentale, sciences de l'éducation, éducation comparée, sociologie de l'éducation	
5. Différencier et appliquer les types d'apprentissages et les principes de modification du comportement humain	APPRENTISSAGE ET MODIFICATION DU COMPORTEMENT HUMAIN (émotionnel, cognitif, social, moteur) Conditionnements - classique ou répondant - instrumental ou opérant - enseignement programmé - modification du comportement - influence du milieu Apprentissage vicariant Apprentissage cognitif	<u>Biologie</u> : comportement et conditionnement animal et humain (éthologie)
6. Décrire le fonctionnement et les principales caractéristiques de la mémoire et les appliquer	MEMOIRE Fonctions Types - organisation - long terme - court terme Fonctionnement - stockage - codage - rappel - reconnaissance - oubli Inhibitions Troubles - Alzheimer	<u>Biologie – chimie</u> : recherches scientifiques (neurobiologie)
7. Distinguer et utiliser différents processus d'apprentissage	PROCESSUS D'APPRENTISSAGE Méthodes et techniques de travail (métacognition) - procédés mnémotechniques, de lecture... Conditions internes et externes de l'apprentissage - concentration, motivation, planning, interactions sociales... Principe d'activité et interactions sociales - tutorat...	<u>Ensemble des disciplines</u> : les difficultés et les techniques d'apprentissage (apprendre à apprendre)

Objectifs sommaires	Contenus	Matières apparentées
3e année	En gras : matières obligatoires	
8. Décrire différents types de perception et analyser les effets d'un comportement pour réagir	<p>PERCEPTION</p> <p>Bases physiologiques - lois de la perception</p> <ul style="list-style-type: none"> - lois de la Gestalt <p>Perception sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> - perception de soi <ul style="list-style-type: none"> - estime de soi - perception des autres <ul style="list-style-type: none"> - préjugés - stéréotypes - perception des groupes <ul style="list-style-type: none"> - pygmalion - halo - erreur dans la perception des autres et des groupes - racisme 	<p><u>Géographie</u> : perception selon les lieux, les milieux, les races, les cultures</p> <p><u>Art</u> : les lois de la perception</p> <p><u>Histoire – littérature</u> : la perception et les événements historiques et littéraires</p>

Objectifs sommaires	Contenus	Matières apparentées
4e année	En gras : matières obligatoires	
9. Expliquer, analyser et mettre en pratique...	<p>COMMUNICATION ET INTERACTIONS SOCIALES</p> <p>- Dimensions fondamentales</p> <p>théories de la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - écoute active - directivité - authenticité - empathie - feedback - appréciation... <p>Amélioration des compétences communicationnelles</p> <p>Gestion de conflits</p> <p>Communication non verbale</p> <p>Attraction - relations humaines</p> <ul style="list-style-type: none"> - constitution - maintien - dissolution - pluralisme culturel et interculturelisme <p>Comportement pro-social</p> <ul style="list-style-type: none"> - aider les autres : buts et manières <p>Comportement agressif</p> <ul style="list-style-type: none"> - psychologie de la malveillance <p>Fonctionnement des groupes</p> <ul style="list-style-type: none"> - meneurs, dynamiques de groupes 	<p><u>Biologie – dessin – économie – géographie – histoire – langues – mathématiques – musique – philosophie – religion – sport (cf. thèmes interdisciplinaires)</u> : Interactions sociales</p>
10. Caractériser et comparer différents modèles et aspects de la personnalité en se les appropriant	<p>PERSONNALITE</p> <p>DIFFERENCES ENTRE LES HOMMES</p> <p>Différents modèles de personnalités</p> <p>Diagnostic de la personnalité</p> <ul style="list-style-type: none"> - tests... <p>Attributions causales</p> <ul style="list-style-type: none"> - optimisme - pessimisme <p>Mécanismes de défense</p> <ul style="list-style-type: none"> - sensibilisation - répression - évitement <p>Différences entre les sexes</p> <ul style="list-style-type: none"> - stéréotypes - comportements 	<p><u>Arts et musique – économie – histoire – littérature – philosophie</u> : ressortir des personnages correspondants à différents modèles de personnalités</p>
11. Déterminer quelques fonctions de l'intelligence	<p>INTELLIGENCE</p> <p>Inné - acquis - mesure - pensée - résolution de problèmes - théories de la décision, intelligence émotionnelle</p>	<p><u>(neuro)Biologie</u> : aspects de l'intelligence</p> <p><u>Informatique – philosophie</u> : l'intelligence artificielle</p>

Objectifs sommaires	Contenus	Matières apparentées
4e année	En gras : matières obligatoires	
12. Comparer différentes formes de créativité et tester sa propre créativité	CREATIVITE	<u>Arts - musique...</u>
13. Enumérer et expliquer quelques troubles psychiques Comparer, distinguer les psychothérapies et expliquer leur but	TROUBLES PSYCHIQUES ET PSYCHOTHERAPIES Troubles psychiques - troubles affectifs et d'anxiété - boulimie, anorexie... Psychothérapies - approche et évaluation	<u>Littérature</u> : exemples tels que Dostoïevski - Kafka...
14. Définir et expliquer la motivation extrinsèque et intrinsèque Désigner les états affectifs, les différencier et les gérer	MOTIVATION - EMOTION Motivation extrinsèque - intrinsèque - compétences Etats affectifs - notions d'affect, d'émotion, de sentiments, d'humeur - peur - angoisse - anxiété - colère	<u>Sport</u> : la motivation <u>Littérature</u> : description des états affectifs dans certaines œuvres
15. Caractériser les comportements positifs de la santé Reconnaître et gérer les dysfonctionnements	EDUCATION A LA SANTE Stress et gestion du stress Gestion dysfonctionnelle - drogues, dépendances...	<u>Chimie et biologie</u> : la composition et l'effet des drogues <u>Biologie</u> : les conséquences physiologiques du stress
16. Décrire et caractériser quelques théories du développement et différentes fonctions psychiques	PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT Développement de l'homme - de l'enfance à la sénescence Théories du développement - assimilation - accommodation - équilibration Différentes fonctions psychiques - langage, motricité, capacités cognitives, développement moral Thèmes particuliers - mensonges, dessins... de l'enfant	<u>Sciences religieuses</u> : le développement moral <u>Français - langues étrangères</u> : les autobiographies
17. Analyser les styles d'éducation et les types de relations	EDUCATION Styles d'éducation - types de relations (familiales, scolaires...)	<u>Philosophie</u> : l'éducation
18.	AUTRES THEMES Sommeil et rêves Psychologie du sport Psychologie de l'environnement Médias Psychologie de la famille Psychologie du travail	

(5) Indications méthodologiques et didactiques⁹

Plusieurs points de départ possibles peuvent être envisagés selon le thème traité :

- besoins et attentes des élèves
- biographies (littérature - films...)
- démonstration, expérimentation
- questionnement ouvert
- vécu et représentations des élèves
- ...

Les cadres théoriques peuvent être abordés à partir de :

- analyses et comparaisons littéraires
- concepts, modèles théoriques
- connaissance des termes et notions spécifiques
- synthèses et résumés (organigrammes...)
- textes sur la recherche
- ...

L'application et le transfert des notions théoriques peuvent s'effectuer au travers de diverses démarches didactiques :

- application et transfert
- apprentissage par la découverte (démarche inductive)
- étude, analyse de cas
- expériences
- jeu de rôle
- tests
- travail dans le terrain
- ...

L'enseignement de la psychologie et de la pédagogie privilégiera une variété de :

- *formes de travail : groupes, individuels, collectifs, duos...*
- *formes d'enseignement : cours bloc, thématique, projet, travail en ateliers...*
- ...

(6) Enseignement interdisciplinaire : possibilités

- **Adolescence :**
Psychologie et pédagogie : psychopédagogie de l'adolescence, tâches développementales, problèmes de l'adolescence; Musique : modes; Economie : les adolescents et la publicité; Biologie : processus du développement biologique; Histoire : histoire de l'enfance et de l'adolescence...

⁹ En italique, changements apportés suite à la journée pédagogique du 3 novembre 1997

- **Agression et violence :**
Psychologie et pédagogie : théorie et prévention de l'agression, origine de la violence, psychologie du mal; Biologie : les agressions chez les animaux; Anglais : Golding "*Lord of the Flies*"; Histoire : Hitler, Staline, conflits ethniques; Religion : l'Inquisition, le bien et le mal; Economie : les armes comme facteur économique...
- **Amour et amitié :**
Psychologie et pédagogie : de l'attraction à l'amour, facteurs influençant la qualité et la stabilité de l'amitié; Littérature : l'amour romantique et lyrique; Histoire : amour et amitié dans l'Antiquité, au Moyen-Age et dans l'époque contemporaine; Sport : amitié dans le sport; Art et Musique : l'amour dans l'art et la musique; Religion : amour du prochain; Biologie : endocrinologie...
- **Communication :**
Psychologie et pédagogie : améliorer les compétences communicationnelles, écoute active, directivité, feedback; Histoire : les moyens de communication à travers le temps; Biologie : communiquer dans le microcosme; Géographie : communiquer en d'autres lieux; Sport : communication non verbale; Musique : communiquer ses sentiments; Mathématiques : communiquer par les chiffres; Dessin : communiquer autrement; Religion : communiquer avec l'autre; Philosophie : communiquer le savoir; Economie : la communication par les médias; Langues : se comprendre pour communiquer...
- **Discernement de l'image du monde :**
Psychologie et pédagogie : mécanismes socio-psychologiques pour garantir l'image du monde (préjugés); Phénomènes de la perception; Physique : image du monde géocentrique et héliocentrique, pendule de Foucault; Philosophie : les bases philosophiques de l'image du monde; Littérature : la vie de Galilée selon Brecht; Histoire : le passage du Moyen-Age à l'époque contemporaine; Art et Dessin : les images du monde inconnu...
- **Nourriture - corps - bien-être :**
Psychologie et pédagogie : problèmes d'alimentation, psychologie de l'attractivité...
- ...

(7) Références

1. **Domaines et questions fondamentales**
Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Hilgard, E.R. (1987). *Introduction à la Psychologie* (Traduction française : 2^{ème} édition). Montréal : Etudes vivantes.
2. **Instruments et procédures de recherche**
Parot, F. & Richelle, M. (1998). *Introduction à la psychologie. Histoire et méthodes*. Paris : PUF.
3. **Aspects historiques et figures significatives**
Houssaye, J. (Ed.). (1994). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.
4. **Courants et modèles**
Bertand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : Chronique sociale.
Richard, M. (1990). *Les courants de la psychologie*. Lyon : Chronique sociale.
5. **Apprentissage et modification du comportement humain**
...
6. **Mémoire**
Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Hilgard, E.R. (1987). *Introduction à la Psychologie* (Traduction française : 2^{ème} édition). Montréal : Etudes vivantes.
Baddeley, A. (1992). *La mémoire humaine. Théorie et pratique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
Delannoy, C. (1994). *Une mémoire pour apprendre*. Paris : Hachette Education.
Lieury, A. (1991). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

7. **Processus d'apprentissage**
Berbaum, J. (1993). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF.
Berbaum, J. (1993). *Pour mieux apprendre. Conseils et exercices pour élèves de lycées, étudiants, adultes*. Paris : ESF.
Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment ?* Paris : ESF.
8. **Perception**
Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Hilgard, E.R. (1987). *Introduction à la Psychologie* (Traduction française : 2ème édition). Montréal : Etudes vivantes.
9. **Communication et interactions sociales**
Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Hilgard, E.R. (1987). *Introduction à la Psychologie* (Traduction française : 2ème édition). Montréal : Etudes vivantes.
Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
10. **Personnalité**
Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Hilgard, E.R. (1987). *Introduction à la Psychologie* (Traduction française : 2ème édition). Montréal : Etudes vivantes.
11. **Intelligence**
Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Hilgard, E.R. (1987). *Introduction à la Psychologie* (Traduction française : 2ème édition). Montréal : Etudes vivantes.
Jacquard, A. (1991). *Inventer l'homme*. Paris : Editions complexes.
Piaget, J. (1998). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Colin. 7^{ème} édition.
Weil-Barais, A. (1996). *L'homme cognitif*. Paris : PUF.
12. **Créativité**
...
13. **Troubles psychiques et psychothérapies**
Huber, W. (1993). *L'homme psychopathologique et la psychologie clinique*. Paris : PUF.
14. **Motivation et émotions**
Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
15. **Education à la santé**
...
16. **Psychologie du développement**
Bideau, J., Houdé, O. & Pedinielli, J.-L. (1994). *L'homme en développement*. Paris : PUF.
17. **Education**
De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.
Lieury, A. et coll. (1996). *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris : Dunod.
18. **Autres thèmes**
Salem, G. (1987). *L'approche thérapeutique de la famille*. Paris : Masson.

3. Journées pédagogiques et consultations

Lors de la **journée pédagogique du 30 avril 1997**, la sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie, en respectant le canevas cantonal des plans d'études (Annexe 3, p. 357), peaufine les objectifs généraux de formation, les objectifs fondamentaux et sommaires. Elle parachève également sa réflexion sur les contenus qui prennent une importance fondamentale, car la psychologie et la pédagogie en faisant leur entrée dans les disciplines de la nouvelle maturité sont mieux servies; elle précise les matières apparentées, les indications

méthodologiques et didactiques; elle répond aux sollicitations des responsables de l'interdisciplinarité; elle complète les références transmises par les Professeurs J.-L. Gurtner et M. Perrez.

La sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie clôt ses débats le 9 juin 1997. Elle met en consultation son plan d'étude, à partir du 19 juin, auprès des Professeurs J.-L. Gurtner et M. Perrez en leur demandant de compléter une liste de références, ceci afin de canaliser l'enseignant et de lui éviter une orientation inopportune. Puis elle transmet le dossier au groupe de pilotage le 17 septembre de la même année.

La sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie conçoit une version française et une version allemande du plan d'étude, car elle bénéficie des connaissances linguistiques de certains membres. Cette procédure permet de respecter les différences de culture, l'esprit de chaque langue et d'éviter une simple traduction. Dans le précédent sous-chapitre 2 (p. 214-222), concernant la version définitive du plan d'étude cantonal fribourgeois, nous présentons uniquement la variante française et les observations la concernant, car nous avons déjà signalé, dans les chapitres antérieurs, vouloir limiter le contenu de notre étude au domaine romand.

Dès le 30 septembre 1997, le groupe de pilotage charge une **commission de lecture** composée de sept personnes (deux représentants de l'AFPESS, un président de commission d'école, deux experts extérieurs au canton, un représentant de l'Université, un membre de l'Association de parents) de fournir un catalogue de remarques jusqu'à la fin octobre. Le groupe de pilotage préconise également des **lectures croisées** aux divers groupes de branches et sous-commissions pédagogiques. Tous les membres de la sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie reçoivent les plans d'études : langues (français I, allemand I, français II, allemand II, anglais, latin/grec, italien, espagnol), mathématiques (mathématiques, applications des mathématiques), sciences expérimentales (physique, chimie, biologie), sciences humaines (histoire, géographie, économie et droit), arts (arts visuels, musique), branches cantonales (sciences religieuses, philosophie, informatique), sport (éducation physique), psychologie et pédagogie. Pour uniformiser la lecture des plans d'études, le groupe de pilotage recommande une démarche systématique (Collège du Sud, 30.09.97) :

- Le plan est-il lisible pour les personnes appelées à faire un choix ?
- Certains aspects du plan pourraient-ils faire partie du programme ? Trop ou pas assez détaillés ?
- Les contenus sont-ils distincts des objectifs ?
- Y-a-t-il des redondances internes à la branche ?
- Manque-t-il des concordances avec d'autres plans d'études ?
- Y-a-t-il des incompatibilités dans la chronologie avec d'autres plans d'études ?
- Retrouve-t-on les objectifs fondamentaux dans les objectifs sommaires ?
- Perçoit-on l'esprit de la nouvelle maturité dans ce plan et dans les indications méthodologiques ?
- Peut-on atteindre les aptitudes requises pour les hautes écoles ?
- La transition du CO est-elle respectée ?

4. Réactions - corrections

Le 19 octobre 1997, un professeur de psychologie à l'Ecole professionnelle et en cours facultatif à St-Michel écrit, à titre personnel, au groupe de pilotage pour énoncer quelques remarques relatives au plan d'étude psychologie/pédagogie, version française. Il regrette, tout d'abord, l'absence de la pédagogie dans les contenus de quatrième année, mais cette observation semble erronée. En effet, certaines notions abordées principalement dans les chapitres COMMUNICATION ET INTERACTIONS SOCIALES (9), INTELLIGENCE (11), CREATIVITE (12), MOTIVATION (14), PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT (16), EDUCATION (17) imposent une approche plutôt pédagogique. Ensuite, cet enseignant relève l'adéquation des contenus, mais désapprouve leur répartition entre la troisième et la quatrième année. Pour cette deuxième remarque, nous pensons qu'une pratique de quelques années nous permettra de procéder à d'éventuels adaptations des programmes. Enfin, il souligne l'importance de sortir du mode académique. Nous abondons dans ce sens, car il convient d'encourager des procédés stimulants de transmission du savoir.

Le 30 octobre 1997, le groupe de lecture (GL) des plans d'étude (PE) transmet son rapport final et signale que, "dans l'ensemble, il a été impressionné par la qualité du travail des sous-commissions pédagogiques". Le GL émet différentes observations sur "la structure, la forme, le langage, la dotation horaire par semestre, les branches apparentées, l'interdisciplinarité et diverses impressions" (Groupe de lecture, 30 octobre 1997). Il laisse la CCRM se prononcer sur leur application. Parmi les aspects les plus significatifs, nous en relevons certains concernant (idem) :

- **la structure**

les plans d'étude de français I, allemand I, sciences religieuses, philosophie, informatique et éducation physique ne respectent pas les trois chapitres (savoir, savoir-faire, savoir-être) des objectifs fondamentaux;

les objectifs sommaires des sciences religieuses, de l'informatique, de l'économie et du droit, de l'éducation physique "sont ordonnés par année d'étude, d'autres par thèmes, d'autres encore par niveaux et modules" et, par conséquent, différent de la présentation de l'ensemble des disciplines;

certaines PE comprennent des compléments : biologie (observation spécifique sur l'interdisciplinarité), arts visuels (contenu d'une grille horaire), psychologie-pédagogie (références);

La sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie maintient sa liste de références. En effet, l'enseignement de la psychologie et de la pédagogie, nouvelles disciplines de maturité, doit veiller à respecter un cadre d'étude précis.

- **la forme**

plusieurs PE se contentent de reprendre les objectifs généraux de formation et les objectifs fondamentaux du PEC;

le modèle distribué par la CCRM ne contient pas "le volet considérations, explications" des objectifs généraux de formation;

- **les branches apparentées**

il ne suffit pas de "citer les branches apparentées sans préciser en quoi consiste l'apparentement", car cela crée une "absence d'identification précise de l'apparentement" et une "ignorance de la faisabilité de l'apparentement suggéré";

La sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie applique cette remarque reformulée, ci-dessus, par le groupe de pilotage.

Le groupe de pilotage remet, avant la journée pédagogique du 3 novembre, à la sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie, les rapports, établis par trois membres du groupe de lecture des plans d'étude cantonaux. Nous reproduisons in extenso, dans le Tableau 27, les remarques communiquées par les différents lecteurs en les accompagnant de quelques commentaires.

Tableau 27 : Remarques du groupe de lecture

Points	Lecteur 1	Lecteur 2	Lecteur 3
a) Objectifs généraux de formation	rien à signaler	très copieux, <i>parfois peu lisible</i>	<i>le français devrait plus s'inspirer de l'allemand</i>
b) Objectifs fondamentaux	en ordre	rien à signaler	<i>le français devrait plus s'inspirer de l'allemand</i>
c) Objectifs sommaires, contenus, matières apparentées	en ordre	<i>programme intéressant s'il est tenu</i>	
d) Indications méthodologiques et didactiques	variées	que veut dire cette liste ?	
e) Enseignement interdisciplinaire : possibilités	finement représentées séduisantes	bel inventaire quelques exemples intéressants, mais dans quelle mesure cela est-il réalisable ?	bon, mais à revoir dans le sens du PE de biologie et les observations d'ensemble références : voir les observations d'ensemble

a) Objectifs généraux de formation

la critique du lecteur 2 (*parfois peu lisible*) signifie que le sens de certaines phrases n'est pas toujours compréhensible;

la sous-commission pédagogique reprend ses textes et s'attarde sur une syntaxe plus explicite;

la réflexion du lecteur 3 (*le français devrait plus s'inspirer de l'allemand*) peut se comprendre, car les suisses alémaniques ont la possibilité de s'inspirer des pays comme l'Allemagne et l'Autriche qui pratiquent déjà l'enseignement de la psychologie et de la pédagogie au niveau du gymnase.

b) Objectifs fondamentaux

les trois lecteurs approuvent les objectifs fondamentaux énoncés dans les connaissances fondamentales, savoir-faire et savoir-être.

c) Objectifs sommaires, contenus, matières apparentées

le lecteur 2 relève l'intérêt du programme, mais s'interroge sur le nombre de sujets proposés (*programme intéressant s'il est tenu*);

la sous-commission pédagogique en proposant des thèmes obligatoires et facultatifs souhaite laisser une part d'autonomie à chaque enseignant.

d) Indications méthodologiques et didactiques

cette liste, dont parle le lecteur 2, répond à la requête du groupe de pilotage qui demande de formuler quelques indications méthodologiques et didactiques.

e) Enseignement interdisciplinaire : possibilités

le lecteur 2 s'inquiète de la faisabilité des propositions interdisciplinaires et le lecteur 3 suggère de suivre le modèle du plan d'étude de biologie;

cette remarque contraint la sous-commission pédagogique à parfaire et détailler ses champs interdisciplinaires, mais elle attend la réaction du groupe de pilotage pour s'exécuter; de plus, elle confirme son avis au sujet de la listes de références.

Deux enseignants, un professeur de philosophie et un professeur de psychologie, s'associent à la sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie à l'occasion de la **journée pédagogique du 3 novembre 1997**. Les personnes présentes émettent diverses remarques et, par la suite, la sous-commission pédagogique modifie quelque peu les objectifs fondamentaux tout comme les indications méthodologiques et didactiques de son plan d'étude, retranscrites *en italique* au point C2(3), de ce sixième chapitre, à la p. 215 et au point C2(5) à la p. 220.

Suite aux remarques du groupe de lecture en général, des trois lecteurs en particulier et celles exprimées lors de la journée pédagogique, la sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie communique une version améliorée de son plan d'étude. Le 5 décembre 1997, les neuf membres du groupe de pilotage dressent un rapport sur chaque plan d'étude. Le 9 février 1998, deux représentants de ce même groupe et le recteur du Collège du Sud rencontrent le président de la sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie. La discussion porte sur les points suivants :

1. remplacer le mot élèves par celui d'étudiants dans l'intention de garder une certaine unité;
2. échanger, dans les objectifs fondamentaux, les termes de connaissances–savoirs par connaissances fondamentales, ceux de capacités–compétences–savoir-faire par savoir-faire et ceux de comportements–attitudes–savoir-être par savoir-être;
3. préciser la branche d'enseignement et énoncer le thème plus précisément dans la rubrique des matières apparentées (biologie : comportement et conditionnement animal et humain, etc.);
4. supprimer la plupart des compléments explicatifs dans les contenus.

En mars 1998, la sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie transmet la version finale du plan d'étude psychologie/pédagogie après avoir procédé aux rectifications des points 1, 2 et 3. Cependant, ladite sous-commission pense que les compléments explicatifs notés dans les contenus du plan d'études ne peuvent être soustraits en raison du risque de modifier la conception des thèmes et, par conséquent, s'oppose à l'application du point 4.

5. Adaptation du plan d'étude cantonal de psychologie et de pédagogie au Collège du Sud

Au printemps 2000, nous élaborons le premier plan d'étude du Collège du Sud, pour les étudiants de troisième année, et l'appliquons durant l'année scolaire 2000/2001; celui des élèves de quatrième année prend forme en été 2001 et se concrétise, une première fois, au cours de la période scolaire 2001/2002. Dans ce point 5, nous développons la présentation de l'option complémentaire psychologie/pédagogie faite aux étudiants de deuxième année en vue du choix (a), le plan d'étude de troisième année (b) et celui de quatrième année (c).

a) Présentation de l'option complémentaire (OC) psychologie/pédagogie au Collège du Sud

Le 12 janvier 2000, le Collège du Sud organise une matinée d'information pour les quelque cent étudiants de deuxième année. Ce jour-là, chaque élève doit suivre trois présentations d'options complémentaires de son choix, en plus des deux exposés rendus obligatoires (nouvelles disciplines enseignées depuis la troisième année) : la philosophie et la psychologie/pédagogie. Lors de cette première séance, nous disposons, comme tous les enseignants, de cinq à dix minutes pour transmettre l'esprit de ces deux disciplines, préciser les objectifs, donner un aperçu succinct du contenu et répondre aux questions éventuelles. Par la suite, les élèves profitent de trois semaines de réflexion avant de communiquer l'option complémentaire retenue.

Le 19 janvier 2001, tous les élèves de deuxième année du Collège du Sud assistent aux présentations des options complémentaires selon le principe de l'année précédente. Par contre, cette fois, chaque professeur concerné dispose de vingt à vingt-cinq minutes pour informer les étudiants subdivisés en cinq groupes de quelque vingt personnes chacun. Toutes les disciplines n'accueillent pas le même nombre de groupes, car, d'une part, les intérêts divergent et, d'autre part, les étudiants doivent impérativement assister aux exposés concernant la philosophie et la psychologie/pédagogie (les applications des mathématiques, la chimie, les sciences des religions, la musique = un groupe; la physique, la biologie, les arts visuels = deux groupes; la géographie, l'histoire, l'économie et le droit, le sport = trois groupes; la philosophie, la psychologie/pédagogie = cinq groupes). Cette nouvelle organisation facilite le dialogue et nous donne la possibilité d'inviter des élèves de troisième année, inscrits en option complémentaire psychologie/pédagogie, dans l'idée de reproduire un cours travaillé sous forme de jeux de rôle.

Le Collège du Sud compte, en 2000/2001, 29 étudiants (23 filles et 6 garçons) en option complémentaire psychologie/pédagogie répartis dans deux groupes comprenant respectivement 17 et 12 élèves. La veille de la présentation des options complémentaires, le 18 janvier 2001, nous saisissons l'occasion d'une leçon avec le groupe le plus nombreux pour demander aux étudiants de rédiger, en cinq minutes, leurs impressions sur le cours de psychologie/pédagogie. Les 16 élèves présents s'expriment librement et, le lendemain, nous faisons connaître les opinions émises à tous les groupes lors de la présentation de l'option complémentaire psychologie/pédagogie. Ci-après, nous retranscrivons les avis de chacun en respectant intégralement le contenu, mais en modifiant, si nécessaire, la forme syntaxique ou orthographique. Cette évaluation respecte l'anonymat des élèves, c'est pourquoi nous leur attribuons aléatoirement une lettre :

- a) C'est un des meilleurs cours que j'ai. Au début, c'était lourd parce qu'on ne faisait que de prendre des notes, mais c'était normal, car il fallait avoir des bases. Mais après les vacances de la Toussaint, le cours est devenu vraiment intéressant. On est très libre et on ne travaille presque pas (on écoute les autres, on discute).
- b) C'est un cours différent des autres où l'on participe énormément (par exemple : jeux de rôle, questionnaires à faire soi-même, exposés oraux...). Les sujets sont intéressants, mais pas plus qu'ailleurs et ce n'est pas une thérapie personnelle pour régler ses problèmes. Ce n'est pas la planque,

- mais c'est enrichissant et ça passe plus vite que, pour prendre un exemple au hasard..., l'allemand !
- c) Le cours est intéressant et les travaux que l'on doit présenter aussi. Un point négatif serait les examens écrits où on doit beaucoup apprendre par cœur. Mais, malgré cela, je ne regrette pas d'avoir pris cette option.
 - d) Même si c'est de 16.10 h. à 17.00 h., j'ai beaucoup de plaisir à suivre ce cours. L'originalité du programme, la façon d'apprendre... Très bien. Il y a du boulot, mais quand on aime, on ne compte pas. Le professeur, d'apparence froide, est, au contraire, très tolérant.
 - e) Cours intéressants, variés, originaux (par ex. jeu de rôle). Par contre, c'est du boulot. Beaucoup de recherches à faire, mais alors on retient bien ce que l'on apprend. C'est pas de la routine du style un cours, un examen, on a des choses différentes à faire.
 - f) Le cours de psychologie m'apporte beaucoup. Je suis toujours impatiente d'y aller. Il est à la fois original et bien structuré. Le professeur nous écoute vraiment. Mais il y a du boulot, pas mal de boulot, mais c'est la façon de travailler qui est intéressante.
 - g) Cours vraiment intéressants, passionnants, mais demandent beaucoup de travail... Mais ça en vaut la peine.
 - h) Le cours ne ressemble pas du tout à ce que je m'attendais, il est mieux. On travaille en groupes, des jeux de rôle... ce qui nous permet d'apprendre autrement que dans les autres cours.
 - i) C'est un cours qui devient de plus en plus intéressant. Je dirais aussi qu'il permet aux gens de plus s'ouvrir et oser communiquer avec les autres. Très agréable.
 - j) Je trouve ce cours très intéressant. Les matières étudiées sont bien et pas très compliquées. Le cours ne se limite pas seulement à des cours magistraux, nous faisons beaucoup d'études de terrain, ce qui donne au cours une connotation pas très scolaire et c'est bien, ça change. Le professeur connaît sa matière. C'est bien et il faut prendre ça.
 - k) Je pense que le cours est très bien structuré. On sait ce que l'on fait et où on va. Les deux premiers mois ne sont pas très intéressants, mais je pense que c'est de plus en plus intéressant. Il faut choisir la psychologie vraiment en connaissance de cause.
 - l) En choisissant cette option, j'ai fait le meilleur choix. Je suis vraiment passionnée par les cours de psychologie. Ils m'apportent beaucoup, je découvre énormément sur le sujet ou même sur moi. Je pense même faire la psychologie à l'Uni : c'est pour dire...
 - m) Cours exceptionnel. Différentes sortes d'évaluations (examen, recherche, jeu de rôle, exposé) très intéressantes, car on s'oblige à changer sa méthode d'apprentissage. Le cours passe très vite, car il passionne et je ne regrette en aucun cas mon choix.
 - n) Les évaluations différentes, sous différentes formes, sont une super idée, même si ce n'est pas toujours évident. Le cours est bien structuré, on apprend des sujets intéressants. Par contre, la mise en place des notions de bases est un peu pénible. J'ai fait un bon choix.

- o) Cours très intéressant, autant dans la forme que dans le contenu. L'organisation est variée et elle motive. Le contenu est très intéressant, mais des fois un peu trop compliqué selon le chapitre. Quoi qu'il en soit, on prend un plaisir fou à aller aux cours. Super ce cours.
- p) Cours très intéressant, très varié et original. On fait des choses très différentes que celles que nous faisons ailleurs, je pense par là aux travaux de groupes, jeux de rôle... Ce cours a un aspect différent et nouveau que j'aime bien et je le recommande à ceux que la psychologie intéresse.

Nous relevons encore l'un ou l'autre raisonnement que nous classons, ci-après, en trois catégories. La disproportion entre les éléments généraux positifs et les éléments généraux négatifs prouve l'intérêt et l'enthousiasmes des étudiants.

Les éléments
pédagogiques
positifs

cours différent des autres, on est très libre, on participe énormément, originalité du programme, façon d'apprendre différente, beaucoup de recherches mais on retient bien ce que l'on apprend, pas de routine, cours original et structuré, façon de travailler intéressante, apprendre autrement, matières étudiées bien et pas très compliquées, pas seulement des cours magistraux, beaucoup d'études de terrain, connotation pas très scolaire, cours très bien structuré, on comprend ce que l'on fait et où on va, différentes sortes d'évaluation (examens, recherches, jeux de rôle, exposés) très intéressantes, on s'oblige à changer sa méthode d'apprentissage, excellentes idées d'évaluations différentes sous différentes formes, cours bien structuré, sujets intéressants, cours intéressant autant dans la forme que dans le contenu, l'organisation variée motive, contenu parfois un peu trop compliqué. Travaux de groupes, jeux de rôle, aspect nouveau et différent.

Les éléments généraux
positifs

un des meilleurs cours, vraiment intéressant, sujets intéressants, pas la planque mais enrichissant, cours et travaux intéressants, beaucoup de plaisir, cours intéressants, variés, originaux, le cours m'apporte beaucoup, impatient de y aller, cours vraiment intéressant, passionnant, le cours est mieux que ce que je m'attendais, de plus en plus intéressant, plus s'ouvrir et oser communiquer, très agréable, très intéressant, de plus en plus intéressant, le meilleur choix, passionnée pas les cours de psychologie, découverte sur le sujet et sur soi-même, cours exceptionnel, le cours passe très vite, il passionne, aucun regret de mon choix, bon choix, plaisir à aller aux cours, cours super, très intéressant, très varié et original.

Les éléments généraux
négatifs

lourd au début, on ne travaille presque pas, examen écrit : apprendre par cœur, deux premiers mois pas très intéressants, mise en place des notions de base un peu pénible.

La remarque précisant que ce n'est pas une thérapie personnelle confirme que nous avons réussi à transmettre notre intention de respecter les contenus scientifiques de ces deux disciplines. La répétition des mots boulot et travail, qui reviennent quatre fois, montre l'esprit du cours et les intentions pédagogiques correspondant à un investissement personnel. Si le résultat répond à certaines attentes cela peut signifier soit un manque de clarté lors de la présentation, soit une interprétation ambiguë du contenu du cours. Les deux premiers mois semblent plus ardues, mais le professeur ne peut éviter l'enseignement d'une structure théorique de base. Lors de la présentation de l'option complémentaire psychologie/pédagogie, la clarté des propos tenus permet aux étudiants de choisir en connaissance de cause.

(1) Contenu de l'option complémentaire psychologie/pédagogie

Nous nous inspirons, pour ces présentations, du plan d'étude cantonal, mais en résumant les objectifs généraux (a) en quatre points, en détaillant les objectifs fondamentaux (b) également en quatre points pour les connaissances fondamentales (i) et respectivement en quatre (ii) et trois points (iii) pour le savoir-faire et le savoir-être. Les matières de troisième (c) et quatrième années (d) sont un condensé des objectifs sommaires et de l'un ou l'autre aspect des contenus. Les méthodes (e) donnent un aperçu de l'application didactique.

(a) Objectifs généraux

1. La psychologie et la pédagogie traitent du comportement et du vécu humains.
2. L'enseignement se base sur la psychologie moderne et scientifique, ainsi que sur la pédagogie générale, expérimentale et appliquée.
3. Favoriser la compréhension de soi et de l'autre.
4. L'application pratique doit aider les élèves au cours de leur scolarité, dans leur vie privée et, par la suite, dans leur vie professionnelle.

(b) Objectifs fondamentaux

(i) Connaissances fondamentales

1. Décrire et examiner les questions fondamentales.
2. Situer les principaux objets d'étude et les résultats de la recherche scientifique.
3. Analyser les conditions du développement de la personnalité.
4. Différencier les manières de voir l'homme.

(ii) Savoir-faire

1. Evaluer, de manière critique, les affirmations de la psychologie et de la pédagogie populaires.

2. Planifier l'examen d'hypothèses et le mener dans des cas simples.
3. Interpréter les informations à l'aide de théories.
4. Décrire et appliquer les possibilités d'agir de manière autonome.

(iii) Savoir-être

1. Appliquer des modèles de pensée et des démarches scientifiques dans la vie quotidienne.
2. Développer la compréhension de ses comportements, de son vécu et de celui des autres.
3. Se familiariser avec les dimensions émotives et affectives.

(c) Matière de 3^{ème} année

1. Définir et décrire les principaux domaines et expliquer leurs tâches, buts et différences.
2. Expliquer et appliquer différentes méthodes de recherche : entretien – questionnaire – test...
3. Situer, dans le temps, quelques aspects historiques, figures significatives et étapes.
4. Dépeindre et comparer quelques courants : humanisme – psychologie expérimentale – sociologie de l'éducation.
5. Différencier et appliquer les types d'apprentissages et les modifications du comportement (influence du milieu, de l'environnement...).
6. Décrire le fonctionnement et les principales caractéristiques de la mémoire, les appliquer (fonctionnement, troubles...).
7. Distinguer et utiliser différents processus d'apprentissage (concentration, motivation, planning...).
8. Décrire différents types de perception et analyser les effets d'un comportement pour réagir (perception, estime de soi, préjugés...).

(d) Matière de 4^{ème} année

1. Décrire, analyser diverses théories de la communication, la gestion de conflits : relations humaines, comportement agressif, fonctionnement des groupes...
2. Caractériser et comparer différents modèles et aspects de la personnalité : mécanismes de défenses, différences entre les sexes.
3. Déterminer quelques fonctions de l'intelligence : inné – acquis – mesure – résolution de problèmes – intelligence émotionnelle...
4. Comparer différentes formes de créativité et tester sa propre créativité.
5. Enumérer et expliquer quelques troubles psychiques : troubles affectifs et d'anxiété, boulimie, anorexie... Comparer, distinguer les psychothérapies.
6. Définir et expliquer la motivation : compétences. Désigner les états affectifs : émotions, sentiments, humeur, angoisse, colère...

7. Caractériser les comportements de la santé : stress et gestion du stress. Reconnaître et gérer les dysfonctionnements de la santé : drogues, dépendances...
8. Décrire et caractériser quelques théories du développement et différentes fonctions psychiques : de l'enfance à la sénescence, langage, développement moral...
9. Analyser les styles d'éducation et les types de relations : familiales, scolaires...
10. Autres thèmes : sommeil et rêves, psychologie du sport, psychologie de l'environnement, médias, psychologie de la famille, psychologie du travail.

(e) Méthodes

Le point de départ dépend des besoins et attentes des élèves, de leurs vécus et représentations à partir desquels nous procédons, par exemple, à un questionnement ouvert ou nous référons à diverses expérimentations.

Les cadres théoriques reposent principalement sur des analyses et comparaisons littéraires, des concepts et modèles théoriques, la connaissance de termes et notions spécifiques, des synthèses et résumés.

L'application et le transfert des notions théoriques s'effectuent au travers d'apprentissages par la découverte, d'études et analyses de cas, d'expériences, jeux de rôle, tests, travaux dans le terrain.

La plupart des travaux s'effectuent individuellement ou en groupes lors de cours blocs ou thématiques.

b) Le plan d'étude de troisième année du Collège du Sud

La dotation horaire par semestre, les objectifs généraux de formation, les objectifs fondamentaux (connaissances fondamentales, savoir-faire, savoir-être) et les possibilités d'enseignement interdisciplinaire restent identiques au plan d'étude cantonal et, par conséquent, nous renonçons à les réécrire. Par contre, après une année d'application du plan d'étude du CS, nous sommes en mesure de présenter un curriculum ajusté pour les étudiants de troisième année. Il comprend cinq rubriques reproduites et détaillées dans le sous-chapitre 1, ci-dessous :

- Au point 1, nous reprenons les objectifs sommaires similaires à ceux du plan cantonal.
- Au point 2, les contenus relatent les thèmes étudiés et la didactique indique les différentes méthodes appliquées.
- Au point 3, les références à consulter prennent la place des matières apparentées, car, pour l'instant, nous pouvons parler uniquement d'une interdisciplinarité psychologie/ pédagogie. Les références citées précisent les sources utilisées ou conseillées. Elles sont, parfois, tirées de la liste cantonale des références.
- Au point 4, nous établissons une bibliographie spécifique pour les étudiants afin de les guider ou de les encourager dans leurs recherches.

- Au point 5, les périodes et le nombre d'heures d'enseignement prévus fixent la répartition annuelle des sujets retenus. Nous énonçons également, dans ce point, les procédures d'évaluation appliquées.

(1) Rubriques et concepts du plan d'étude du Collège du Sud

1. Objectifs sommaires	2. Contenus Didactique	3. Références à consulter	4. Bibliographie étudiants	5. Périodes Evaluations
1. Définir et décrire les principaux domaines de la psychologie et de la pédagogie et expliquer leurs tâches	<p>QUESTIONS FONDAMENTALES DE LA PSYCHOLOGIE DE LA PEDAGOGIE</p> <p>Définition des disciplines scientifiques : (<i>théorie : 5 leçons</i>)</p> <p>Psychologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - finalités - moyens – méthodes - relations éducatives <p>Pédagogie</p> <ul style="list-style-type: none"> - finalités - moyens – méthodes - relations éducatives <p>Tâches et buts de la psychologie et de la pédagogie : (<i>recherche, présentation par groupes, reprise théorique : 4 leçons</i>)</p> <p>Psychologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - description - explication - prédiction - influence <p>Pédagogie</p> <ul style="list-style-type: none"> - description - explication - prédiction - influence <p>Différence entre psychologie/pédagogie laïque et psychologie/pédagogie scientifique (<i>théorie : 2 leçons</i>)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Hilgard, E.R. (1987). <i>Introduction à la Psychologie</i> (Traduction française : 2ème édition). Montréal : Etudes vivantes. 2. Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Bem, D.J. (1994). <i>Introduction à la psychologie</i>. (3e édition). Montréal : Éditions de la Chenelière. 3. Dictionnaire de pédagogie. Bordas, p. 212. 4. Lieury, A. (1997). <i>Manuel de la psychologie générale</i>. Paris : Dunod, chapitre 1, p. 3-17. 5. Sciences Humaines. (Octobre 1992). <i>A quoi sert la pédagogie ?</i> No 21, p. 16-18, 28-30. 6. Sciences Humaines. (Décembre 1997 / janvier 1998). <i>La psychologie aujourd'hui</i>. Hors série no 19, p. 6-9, 12-15, 18-20, 64-71. 7. Sciences Humaines. (Mars / avril 1999). <i>La dynamique des savoirs</i>. Hors série, no 24, p. 32-40. 8. Sciences Humaines. (Juin / juillet 1999). <i>A quoi servent les sciences humaines ?</i> Hors série no 25, p. 14-18. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lambotte, M.C. (Dir.). (1995). <i>La psychologie et ses méthodes</i>. Le livre de poche. 2. Lieury, A. (1997). <i>Manuel de la psychologie générale</i>. Paris : Dunod. 3. Mialaret, G. (1992). <i>La pédagogie</i>. Paris : PUF. 4. Raillon, L. (1990). <i>Roger Cousinet, une pédagogie de la liberté</i>. Paris : Armand Colin. 	<p><u>Mois</u> Août Septembre Octobre</p> <p><u>Nombre d'heures</u> 12 (11 leçons + 1 heure d'évaluation)</p> <p><u>Procédure d'évaluation</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aspects théoriques Formatif : - généralités, histoire et grands domaines, chronologie générale Sommatif : - définitions de huit domaines scientifiques - la psychologie aujourd'hui - le profil des psychologues, définition et modèles de la pédagogie - l'éducation nouvelle - origine et définition de la psychologie - la science du comportement (psychologie expérimentale, béhaviorisme) - la psychologie cognitive (Gestalttheorie) - panorama des spécialisations de la psychologie - critiques de formes scolaires - personnages connus 2. Recherche organigramme représentant les définitions et les buts de la psychologie et de la pédagogie critères : - représentation des deux disciplines - reproduction schématique - exactitude des faits - présentation, originalité, impression - contenu sur une page

1. Objectifs sommaires	2. Contenus Didactique	3. Références à consulter	4. Bibliographie étudiants	5. Périodes Evaluations
<p>2. Expliquer et appliquer différents instruments et procédures de recherche</p>	<p>INSTRUMENTS ET PROCEDURES DE RECHERCHE</p> <p>Qualités psychométriques des instruments : (théorie et application : 1 leçon) - validité - objectivité - fidélité</p> <p>Méthodes empiriques (méthodes qualitatives – quantitatives) : (lecture, présentation par les élèves : 3 leçons) - procédure d'entretien - questionnaire - instruments d'observation - tests - expérimentation</p> <p>(exercices : 2 leçons) - choisir une des cinq méthodes empiriques - former des groupes de 3 ou 4 élèves - construire sa méthode en retenant un thème touchant à la psychologie ou la pédagogie - l'appliquer dans le terrain</p>	<p>1. Parot, F., & Richelle, M. (1998). <i>Introduction à la psychologie. Histoire et méthodes</i>. Paris : PUF, p. 240-259.</p> <p>2. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. (1986). <i>Elaboration de procédures et d'instruments de recherche</i>. Cahier 4, p. 4-9, 10-19, 20-30, 31-42, 62-69.</p>	<p>1. Albou, P. (1973). <i>Les questionnaires psychologiques</i>. Paris : PUF.</p> <p>2. De Landsheere, G & Bayer, E. (1974). <i>Comment les maîtres enseignent ? Analyse des interactions verbales en classe</i>. Ministère de l'éducation nationale.</p> <p>3. Parot, F. & Richelle, M. (1998). <i>Introduction à la psychologie. Histoire et méthodes</i>. Paris : PUF.</p> <p>4. <i>Pratiques psychologiques</i>. (1996). <i>Les tests au XXIe siècle</i>. No 4, SFP.</p>	<p><u>Mois</u> Octobre Novembre</p> <p><u>Nombre d'heures</u> 10 (6 leçons + 4 heures d'évaluation)</p> <p><u>Procédure d'évaluation</u> présenter en classe la méthode empirique choisie, sa construction, son application et les résultats obtenus :</p> <p>critères : - compréhension et respect de la méthode - lien du sujet avec la psychologie ou la pédagogie - qualités psychométriques des instruments (validité, objectivité, fidélité) - durée de la présentation : 15 minutes - originalité et impression générale de l'exposé</p>
<p>3. Situer, dans le temps, quelques figures significatives et porter un regard critique sur leurs idées</p>	<p>ASPECTS HISTORIQUES ET FIGURES SIGNIFICATIVES DE LA PSYCHOLOGIE ET DE LA PEDAGOGIE</p> <p>Quelques étapes marquantes : (présentation – préparation : 3 leçons) - présenter la démarche - proposer quelques références - débiter les recherches (bibliothèque, Internet...) - composer sa mise en scène - se familiariser avec son personnage (aide-mémoire possible)</p> <p>(application : 5 leçons) jeux de rôle individuels ou par équipes de deux élèves</p>	<p>1. Houssaye, J. (Ed.). (1999). <i>Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui</i>. Paris : Armand Colin.</p> <p>2. Huot, R. (1994). <i>Introduction à la psychologie</i>. Québec : Gaétan Morin, p. 20-21.</p> <p>3. Le journal des psychologues. (Novembre 1996). <i>Le centenaire de la psychanalyse</i>. No 142.</p> <p>4. Psychologie. (Avril 2000). <i>Jung, toujours jeune</i>. No 185, p. 70-74.</p> <p>5. Richard, M. (1998). <i>Les courants de la psychologie</i>. Lyon : Chronique sociale, p. 71-131.</p> <p>6. Sciences Humaines. (Décembre 1997 / janvier 1998). <i>La psychologie aujourd'hui</i>. Hors série no 19, p. 10-11.</p> <p>7. Sciences Humaines. (Mai 2000). <i>Un siècle d'éducation nouvelle</i>. No 105, p. 44-46.</p>	<p>1. Cousinet, R. (1965). <i>L'Education nouvelle</i>. Delachaux et Niestlé.</p> <p>2. Houssaye, J. (Ed.). (1999). <i>Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui</i>. Paris : Armand Colin.</p> <p>3. Jung, C.G. (1995). <i>L'Ame et la Vie</i>. Livre de poche.</p> <p>4. Richard, M. (1998). <i>Les courants de la psychologie</i>. Lyon : Chronique sociale.</p>	<p><u>Mois</u> Novembre Décembre</p> <p><u>Nombre d'heures</u> 8 (3 leçons + 5 heures d'évaluation)</p> <p><u>Procédure d'évaluation</u> Présenter, en classe, sous forme de jeux de rôle individuels ou par équipes de deux élèves, le psychologue ou le pédagogue choisi :</p> <p>critères : - réaliser une biographie de la personnalité retenue - interpréter un fait représentant une ou plusieurs séquences de la vie du psychologue ou pédagogue choisi - laisser une information écrite aux participants (prise de notes, documents...) - durée de la présentation : 15 à 20 minutes - originalité et impression générale de l'exposé</p>

1. Objectifs sommaires	2. Contenus Didactique	3. Références à consulter	4. Bibliographie étudiants	5. Périodes Evaluations
4. Dépeindre et comparer quelques courants psychologiques et pédagogiques et analyser des situations selon différents modèles	<p>QUELQUES COURANTS PSYCHOLOGIQUES ET PEDAGOGIQUES</p> <p>Modèles en psychologie et pédagogie : (lectures, débats : 4 leçons) - cognitivisme - pédagogie active – différenciée – nouvelle</p> <p>Différents modèles de la psychologie et de la pédagogie : (lectures, débats : 4 leçons) - psychologie clinique - psychologie sociale - sciences de l'éducation - sociologie de l'éducation</p>	<ol style="list-style-type: none"> Bertrand, Y. (1993). <i>Théories contemporaines de l'éducation</i>. Lyon : Chronique sociale. Charlot, B. (1996). <i>Sociologie de l'éducation : état des lieux</i>. No 1, p. 67-74. Dictionnaire de pédagogie. Bordas, p. 192-195, 215-217. Richard, M. (1998). <i>Les courants de la psychologie</i>. Lyon : Chronique sociale, p. 70, 47-51, 57-67. Sciences Humaines. (Octobre 1992). <i>A quoi sert la pédagogie ?</i> No 21, p. 22-23, 24-27. Sciences Humaines. (Décembre 1996). <i>Nouveaux regards sur la science</i>. No 67, p. 10-15. Sciences Humaines. (Décembre 1997 / janvier 1998). <i>La psychologie aujourd'hui</i>. Hors série no 19, p. 16-17, 22-26, 56-57. Sciences Humaines. (Septembre 2000). <i>Un siècle de sciences humaines</i>. Hors série no 30, p. 34-35, 44-45, 56-57. Sciences Humaines. (Décembre 2000). <i>L'école en mutation</i>. No 111, p. 22-25. 	<ol style="list-style-type: none"> Lemieux, A. (1998). <i>Théories contemporaines de l'éducation</i>. Editions nouvelles. Mialaret, G. (1991). <i>Les sciences de l'Education</i>. Paris : PUF-QSJ. Richard, M. (1998). <i>Les courants de la psychologie</i>. Lyon : Chronique sociale. Weil-Barais, C. (Dir.). (1997). <i>Les méthodes en psychologie</i>. Ed. Bréal. 	<p><u>Mois</u> Janvier Février</p> <p><u>Nombre d'heures</u> 9 (8 leçons + 1 heure d'évaluation)</p> <p><u>Procédure d'évaluation</u> Aspects théoriques avec documents</p>
5. Différencier et appliquer les types d'apprentissages et les principes de modification du comportement humain	<p>APPRENTISSAGE ET MODIFICATION DU COMPORTEMENT HUMAIN (EMOTIONNEL, COGNITIF, SOCIAL, MOTEUR)</p> <p>Conditionnements : - classique ou répondant - instrumental ou opérant (enseignement programmé, modification du comportement, influence du milieu)</p> <p>Apprentissage vicariant Apprentissage cognitif (théorie, lectures, préparations et présentations par groupes : 8 leçons)</p>	<ol style="list-style-type: none"> Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Hilgard, E.R. (1987). <i>Introduction à la Psychologie</i>. (Traduction française : 2ème édition). Montréal : Etudes vivantes, p. 249-329. <i>Facteurs, principes et modèles d'apprentissage</i>. (Page consultée le 13 février 2001). Site de l'Université du Québec, [En ligne]. http://www.Uqac.quebec.ca/des/3psy/206/tabmat.html Grand dictionnaire de la psychologie. (1996). Larousse, p. 59-64, 136-142, 158-160, 820. Testu, F. (1991). <i>De la psychologie à la pédagogie</i>. Nathan, p. 13-43. 	<ol style="list-style-type: none"> Bruner, J. (1996). <i>L'éducation dans la culture</i>. Paris : Retz. Fournier, J.-Y. (1999). <i>A l'école de l'intelligence. Comprendre pour apprendre</i>. Paris : ESF. Lieury, A. (1997). <i>Manuel de la psychologie générale</i>. Paris : Dunod, chapitre 3. Testu, F. (1991). <i>De la psychologie à la pédagogie</i>. Nathan, p. 13-43. 	<p><u>Mois</u> Février Mars Avril</p> <p><u>Nombre d'heures</u> 9 (8 leçons + 1 heure d'évaluation)</p> <p><u>Procédure d'évaluation</u> Réflexion sur ses propres apprentissages</p> <p>critères : - relater un vécu - liens théoriques - résolution - syntaxe –orthographe - longueur</p>

1. Objectifs sommaires	2. Contenus Didactique	3. Références à consulter	4. Bibliographie étudiants	5. Périodes Evaluations
6.	MEMOIRE			
7. Distinguer et utiliser différents processus d'apprentissage	PROCESSUS D'APPRENTISSAGE Conditions internes et externes de l'apprentissage : - Concentration, motivation, planning, interactions sociales... <i>(théorie, réflexions, exercices : 7 leçons)</i>	1. Berbaum, J. (1993). <i>Développer la capacité d'apprendre</i> . Paris : ESF. 2. Berbaum, J. (1993). <i>Pour mieux apprendre. Conseils et exercices pour élèves de lycées, étudiants, adultes</i> . Paris : ESF. 3. Meirieu, P. (1987). <i>Apprendre...oui, mais comment ?</i> Paris : ESF, p. 71-131. 4. Psychologie. (Septembre 1997). <i>Stimuler, concentration, mémorisation et compréhension</i> . No 156, p. 36-43. 5. Sciences Humaines. (Décembre 1997 / janvier 1998). <i>La psychologie aujourd'hui</i> . Hors série no 19, p. 44-49. 6. Sciences Humaines. (Mars 1999). <i>Les ressorts de la motivation</i> . No 92, p. 18-35. 7. Sciences Humaines. (Octobre 1999). <i>Apprendre</i> . No 98, p. 26-33.	1. Berbaum, J. (1993). <i>Développer la capacité d'apprendre</i> . Paris : ESF. 2. Berbaum, J. (1993). <i>Pour mieux apprendre. Conseils et exercices pour élèves de lycées, étudiants, adultes</i> . Paris : ESF. 3. Vallerand R.J. & Thill E.E. (Dir.). (1993). <i>Introduction à la psychologie de la motivation</i> . Vigot. 4. Vergnaud, G. (Coord.). (1994). <i>Apprentissages et Didactiques, où en est-on ?</i> Hachette éducation.	<u>Mois</u> Mai Juin <u>Nombre d'heures</u> 8 (7 leçons + 1 heure d'évaluation) <u>Procédure d'évaluation</u> Aspects théoriques ou Réflexions
8.	PERCEPTION			

Durant l'année scolaire 2000/2001, nous travaillons les chapitres 1, 2, 3, 4, 5 et 7 avec les deux classes inscrites en option complémentaire au Collège du Sud. Plusieurs heures perdues (ponts, spectacles culturels, visites...) et d'autres nécessaires à la réalisation des activités décrites dans le sous-chapitre (a) Approfondissements, ci-après, nous contraignent à renoncer aux chapitres 6 facultatif et 8 obligatoire. Les matières arrêtées découlent du plan d'étude cantonal; elles prennent forme en subissant différentes adaptations dues au choix définitif des domaines retenus, à l'intérêt des étudiants et aux périodes réelles de cours. Nous laissons le lecteur apprécier les analogies et les divergences, qui peuvent varier d'une année à l'autre, entre le plan d'étude cantonal et celui du Collège du Sud de troisième et quatrième années.

(a) Approfondissements

En plus des sujets inscrits au programme, nous proposons, aux étudiants, trois autres activités assurant la diversité et procurant un certain engouement. Ces à-côtés grignotent quelques heures de cours, mais permettent, comme toutes les autres participations actives des étudiants, de rompre la monotonie et d'intensifier la

motivation. La première impose à chacun de se présenter aux autres élèves du cours durant l'année scolaire. La deuxième se résume à la visualisation et aux commentaires d'une série de quelques émissions vidéos relatant principalement la vie de S. Freud ou encore le pouvoir des *psy*. La troisième exige un investissement et des recherches conséquentes. En effet, tous les étudiants, par groupes de deux ou trois, effectuent l'approfondissement d'un sujet qu'ils définissent, conceptualisent et présentent lors d'un cours. Les exposés s'échelonnent sur l'année scolaire et offrent la possibilité à chacun de proposer des thèmes hors plan d'étude. Les étudiants sont notés sur six critères d'évaluation : le contenu, le rapprochement avec des situations parallèles ou personnelles, l'originalité (vidéo, saynète...), la remise du travail de préparation, la perspicacité des questions posées, le respect de la durée. Les étudiants relèvent intelligemment le défi proposé et la qualité des développements démontre leurs multiples intérêts et leur enthousiasme pour des objets tant psychologiques que pédagogiques. Les contenus choisis nous révèlent quelques domaines préférés intitulés par les élèves eux-mêmes :

- des expériences sur les rats et les hommes
- la programmation neuro-linguistique
- la schizophrénie, les troubles obsessionnels compulsifs
- le mensonge
- le suicide chez les jeunes
- le viol
- l'échec scolaire
- les handicapés mentaux dans notre société
- les phobies
- les suites psychologiques de l'avortement
- les troubles d'hyperactivité avec déficit d'attention
- une approche de la psychiatrie.

c) Le plan d'étude de quatrième année du Collège du Sud

Au moment où nous écrivons cette recherche, nous débutons l'application du plan d'étude de quatrième année et, par conséquent, nous n'avons pas le recul nécessaire pour procéder à la présentation d'un curriculum expérimenté. C'est pourquoi nous détaillons les mêmes rubriques que celles du plan d'étude de troisième année (objectifs sommaires, contenus et didactique, références à consulter, bibliographie étudiants, périodes et évaluations), mais à l'état de base, après avoir présenté la procédure adoptée pour effectuer le choix des thèmes (1).

(1) Le choix des thèmes au Collège du Sud

En juin 2001, nous soumettons, aux deux classes inscrites en option complémentaire psychologie/pédagogie, les matières du plan d'étude cantonal de quatrième année. Cette procédure répond aux intentions du PEC qui encourage la collaboration des étudiants. Ci-dessous, nous reproduisons les croix à entourer par les étudiants, faisons état des résultats obtenus dans les deux groupes (nombre de croix entourées, pourcentage) et des choix retenus/proposés pour l'année scolaire 2001/2002. Tous les étudiants du cours 1 retournent le questionnaire (100 %), alors que seuls 13 étudiants sur 17 (76.5 %), du cours 2, transmettent leurs souhaits.

Contenus	Croix à entourer par les étudiants	Groupe 1 12 étudiants 12 réponses		Groupe 2 17 étudiants 13 réponses	
		Résultats nombre de croix entourées %	Choix retenus et proposés pour 2001/2002	Résultats nombre de croix entourées %	Choix retenus et proposés pour 2001/2002
En gras: matières obligatoires					
11. INTELLIGENCE Inné - acquis - mesure - pensée - résolution de problèmes - théories de la décision, intelligence émotionnelle	x				
12. CRÉATIVITÉ	x	2		2	
13. TROUBLES PSYCHIQUES ET PSYCHOTHERAPIES Troubles psychiques - troubles affectifs et d'anxiété - boulimie, anorexie Psychothérapies - approche et évaluation	x x x	<u>3</u> <u>5</u> 0	choix parmi les 2 thèmes soulignés	8 (62%) <u>4</u> <u>2</u>	retenu choix parmi les 2 thèmes soulignés
14. MOTIVATION - EMOTION Motivation extrinsèque - intrinsèque - compétences Etats affectifs - notions d'affect, d'émotion, de sentiments, d'humeur - peur - angoisse - anxiété - colère	x x x x	1 4 7 (58 %) 1	retenu choix parmi les 3 thèmes soulignés	0 8 (62 %) <u>5</u> <u>2</u>	retenu choix parmi les 2 thèmes soulignés
15. EDUCATION A LA SANTE Stress et gestion du stress Gestion dysfonctionnelle - drogues, dépendances...	(x)		retenu		retenu
16. PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT Développement de l'homme - de l'enfance à la sénescence Théories du développement - assimilation - accommodation - équilibration Différentes fonctions psychiques - langage, motricité, capacités cognitives, développement moral Thèmes particuliers - mensonges, dessins...de l'enfant	x x x x	0 0 0 3		0 0 2 1	
17. EDUCATION Styles d'éducation - types de relations (familiales, scolaires...)	x	0		1	
18. AUTRES THEMES Sommeil et rêves Psychologie du sport Psychologie de l'environnement Médias Psychologie de la famille Psychologie du travail	x x x x x x	7 (58 %) 0 0 1 2 0	retenu	9 (69 %) 0 0 2 1 0	retenu
		73		89	

(2) Rubriques et concepts du plan d'étude du Collège du Sud pour la seconde année du programme

1. Objectifs sommaires	2. Contenus Didactique	3. Références à consulter	4. Bibliographie étudiants	5. Périodes Evaluations
<p>9. Expliquer, analyser et mettre en pratique...</p>	<p>COMMUNICATION ET INTERACTIONS SOCIALES</p> <p>Dimensions fondamentales, théories de la communication</p> <p>Gestion de conflits Communication non verbale Attraction – relations humaines - constitution – maintien – dissolution - pluralisme culturel et interculturelisme Comportement pro-social - aider les autres : buts et manières Comportement agressif - psychologie de la malveillance</p> <p><i>(Lectures, travail par groupes, préparation d'affiches et de dossiers, présentations : 12 leçons)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Bem, D.J. (1994). <i>Introduction à la psychologie</i>. (3e édition). Montréal : Éditions de la Chenelière, p. 637-674. 2. Le journal des psychologues. (Juillet / août 1997). <i>Action humanitaire</i>. No 149, p. 19-50. 3. Le journal des psychologues. (Juin 1999). <i>Le mépris, une autre violence ?</i> No 168, p. 21-53. 4. Le journal des psychologues. (Novembre 1996). <i>Enfants de migrants</i>. No 172, p. 21-47. 5. Psychologie. (Novembre 1994). <i>Communiquer, c'est s'épanouir</i>. No 125, p. 24-59. 6. Sciences Humaines. (Novembre 1996). <i>La logique de la communication</i>. No 66, p. 36-37. 7. Sciences Humaines. (Mars / avril 1997). <i>La communication</i>. Hors série no 16, p. 4-78. 8. Sciences Humaines. (Novembre 1997). <i>Au cœur des cultures</i>. No 77, p. 18-35. 9. Sciences Humaines. (Décembre 1998). <i>Violence, état des lieux</i>. No 89, p. 20-33. 10. Sciences Humaines. (Mai 1999). <i>La vie des groupes</i>. No 94, p. 20-29. 11. Sciences Humaines. (Mars 2000). <i>L'altruisme</i>. No 103, p. 21-46. 12. Sciences Humaines. (Avril 2000). <i>Un monde de réseaux</i>. No 104, p. 22-37. 13. Sciences Humaines. (Novembre 2000). <i>Cultures : construction des identités</i>. No 110, p. 21-63. 14. Sciences Humaines. (Juin / juillet / août 2001). <i>Vivre ensemble</i>. Hors série no 16, p. 4-78. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Barrier, G. (1996). <i>La Communication non verbale, aspects pragmatiques et gestuels des interactions</i>. Paris : ESF. 2. Bizouard, C. (1995). <i>Vivre la communication</i>. Lyon : Chronique sociale. 3. Camilleri, C. & Vinsonneau, G. (1997). <i>Psychologie et culture : concepts et méthodes</i>. Armand Colin. 4. Cuche, D. (1996). <i>La Notion de culture dans les sciences sociales</i>. La Découverte. 5. Jugnon, J.-C. (1999). <i>Phobies sociales au Japon. Timidité et angoisse de l'autre</i>. Paris : ESF. 6. Lazar, J. (1992). <i>La Science de la communication</i>. Paris : PUF-QSJ. 7. Touraine, A. (1997). <i>Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents</i>. Fayard. 	<p><u>Mois</u> Août Septembre Octobre</p> <p><u>Nombre d'heures</u> 12 (1 heure de présentation et de répartition des contenus + 5 heures de lecture et de préparation + 6 heures de présentation)</p> <p><u>Procédure d'évaluation</u> Présentation en classe (35 minutes par groupe) des documents et affiches préparés :</p> <p>critères :</p> <ul style="list-style-type: none"> - contenu : clarté et qualité des informations - références et compléments - originalité et qualité des documents - aisance dans la présentation

1. Objectifs sommaires	2. Contenus Didactique	3. Références à consulter	4. Bibliographie étudiants	5. Périodes Evaluations
10. Caractériser et comparer différents modèles et aspects de la personnalité en se les appropriant	PERSONNALITE DIFFERENCES ENTRE LES HOMMES Différents modèles de personnalités Diagnostic de la personnalité (tests...) (théorie : 3 heures) - ça - moi - surmoi - développement de la sexualité (théorie et pratique : 3 heures) - Types de personnalités, notions principales	1. Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Bem, D.J. (1994). <i>Introduction à la psychologie</i> . (3e édition). Montréal : Éditions de la Chenelière, p. 409-498. 2. Estrade, P. (1988). <i>Être ou ne pas... Comment réussir votre personnalité, pour mieux vivre avec vous-même et les autres</i> . Éditions Dangles. 3. Filloux, J.-C. (1993). <i>La personnalité</i> . Paris : PUF-QSJ, 12ème édition. 4. Sciences Humaines. (Février 1999). <i>L'individu en quête de soi</i> . No 91, p. 18-35. 5. Sciences Humaines. (Juin 2000). <i>Personnalité : la part des gènes</i> . No 106, p. 16-20. 6. Le journal des psychologues. (Avril 2001). <i>Les tests : éthique, validité, avenir</i> . No 186, p. 19-55.	1. Bizouard, B. & Roche, D. (1997). <i>Retrouver l'estime de soi</i> . Chronique sociale. 2. Césari, C. (1999). <i>Les tests psychologiques. Pour mieux se connaître et connaître les autres</i> . Marabout. 3. Estrade, P. (1988). <i>Être ou ne pas... Comment réussir votre personnalité, pour mieux vivre avec vous-même et les autres</i>. Éditions Dangles¹⁰. 4. Grain, C. & Messinger, J. (1997). <i>Talents cachés</i> . First Documents. 5. Littauer, F. (1990). <i>Personnalité Plus</i> . Un monde différent. 6. Morin, P.-C. (1992). <i>Introduction aux théories de la personnalité</i> . Gaëtan Morin. 7. Rich Harris, J. (1999). <i>Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont</i> . Robert Laffont.	<u>Mois</u> Octobre Novembre <u>Nombre d'heures</u> 12 (6 leçons + 5 heures de présentation + 1 heure de recherche) <u>Procédure d'évaluation</u> Présentation en classe (35 minutes par groupe) du livre de P. Estrade : - de l'identité à la personnalité - ce qui infirme notre personnalité - ce qui confirme notre personnalité - la construction de notre personnalité - tests, conclusion critères : - présenter le contenu du passage désigné - mettre l'accent sur quelques aspects choisis par le groupe - tirer des parallèles avec ses propres expériences - partager ses points de vue avec les autres étudiants (questionnaire...) Recherche : Choisir une réflexion parmi celles proposées, la développer en s'impliquant et relevant des notions théoriques. critères : - respect du contenu de la citation - liens avec certaines notions théoriques - élément et prise de position personnels - longueur - présentation (syntaxe, orthographe...)
11.	INTELLIGENCE			
12.	CREATIVITE			
13. Enumérer et expliquer quelques troubles psychiques	TROUBLES PSYCHIQUES ET PSYCHOTHERAPIES Troubles psychiques - troubles affectifs et d'anxiété : - la dépression - trouble panique avec ou sans agoraphobie - phobie spécifique	1. Ataq Association (Troubles Anxieux du Québec). (Page consultée, le 10 juillet 2001). <i>Site pour la formation, la recherche et l'aide sur l'anxiété et les troubles anxieux</i> , [En ligne], http://www.ataq.org/	1. Albert, É. & Chneiweiss, L. (1990). <i>L'anxiété au quotidien</i> . Paris : Éditions Odile Jacob. 2. André, C. (1997). <i>La timidité</i> . Paris : PUF-QSJ. 3. André, C. (1999). <i>Les phobies</i> . Paris : Flammarion.	<u>Mois</u> Décembre <u>Nombre d'heures</u> 8 (6 leçons + 2 heures de recherche) <u>Procédure d'évaluation</u> Evaluation orale selon la conception et les critères de l'examen de maturité

¹⁰ Les références écrites en caractères gras représentent les livres achetés par les étudiants

1. Objectifs sommaires	2. Contenus Didactique	3. Références à consulter	4. Bibliographie étudiants	5. Périodes Evaluations
	<ul style="list-style-type: none"> - troubles d'anxiété généralisée - phobie sociale - trouble obsessionnel-compulsif <p><i>(théorie, réflexions, émissions vidéo, analyse de situations et lectures : 8 heures)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Bem, D.J. (1994). <i>Introduction à la psychologie</i>. (3e édition). Montréal : Éditions de la Chenelière, p. 541-636. 3. C'est la vie. (05.03.99). <i>Petites obsessions et grands troubles</i>. Emission télévisée no 30. 4. Check-up. (13.11.98). <i>La dépression nerveuse</i>. Emission télévisée no 27. 5. <i>Des conseils psychologiques</i>. (Page consultée le 10 juillet 2001). <i>Site de Bruno Fortin</i>, [En ligne]. http://www.geocoties.com/HotSprings/375/ 6. Le journal des psychologues. (Février 1996). <i>Dépression : des souffrances du corps à l'imaginaire</i>. No 134, p. 19-47. 7. Le journal des psychologues. (Octobre 1999). <i>La psychose dans tous ses états</i>. No 171, p. 21-50. 8. Psychologie. (Mars 1997). <i>Etes-vous une personnalité dépendante ?</i> No 173, p. 26-51. 9. Psychologie. (Avril 1997). <i>Développement personnel</i>. No 152, p. 24-54. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. André, C. & Légeron, P. (1995). <i>La peur des autres : trac, timidité et phobie sociale</i>. Paris : Éditions Odile Jacob. 5. Ladouceur, R., Marchand, A. & Boisvert, J. M. (1999). <i>Les troubles anxieux. Approche cognitive et comportementale</i>. Gaëtan Morin. 6. Rubinstein, H. (1999). <i>La dépression masquée</i>. J.C. Lattès. 	
<p>14. Désigner les états affectifs, les différencier et les gérer</p>	<p>MOTIVATION – EMOTION</p> <p>Etats affectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - notions d'affect, d'émotion, de sentiments, d'humeur - peur, angoisse, anxiété - colère <p>Thèmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - (introduction) les fortes émotions - les grands sentiments - l'éthologie des affects quotidiens - le contrôle des émotions - l'échec du contrôle : les émotions ratées - théories générales <p><i>(définitions, lectures, présentations par groupes, réflexions et discussions : 10 heures)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cosnier, J. (1994). <i>Psychologie des émotions et des sentiments</i>. Paris : Retz – Nathan. 2. Psychologie. (Mai 1997). <i>Vos émotions sont intelligentes</i>. No 153, p. 20-43. 3. Psychologie. (Mars 1999). <i>Nos émotions</i>. No 173, p. 62-84. 4. Psychologie. (Avril 2001). <i>Que d'émotions !</i> No 196, p. 76-108. 5. Sciences Humaines. (Janvier 1997). <i>Comprendre les émotions</i>. No 68, p. 16-29. 6. Sciences Humaines. (Juillet 1999). <i>Le langage naturel des émotions</i>. No 96, p. 34-37. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cosnier, J. (1994). <i>Psychologie des émotions et des sentiments</i>. Paris : Retz – Nathan. 2. Dufreigne, J.-P. (2000). <i>Bref traité de la colère</i>. Plon. 3. Ekman, P. (1991). <i>Pourquoi les enfants mentent ?</i> Rivages. 4. Lamagnère, F. (1994). <i>Manies, peurs et idées fixes</i>. Paris : Retz. 5. Mannoni, P. (1988). <i>La Peur</i>. Paris : PUF-QSJ. 6. Rimé, B. & Scherer, K. (Dir.). (1989). <i>Les Émotions, textes de base</i>. Delachaux et Niestlé. 7. Rogers, C. (1996). <i>Le Développement de la personne</i>. Paris : Dunod. 	<p>Mois Janvier Février</p> <p><u>Nombre d'heures</u> 11 (2 leçons + 2 heures de préparation + 6 heures de présentation + 1 heure d'évaluation)</p> <p><u>Procédure d'évaluation</u> Aspects théoriques sur les thèmes du livre de Cosnier</p>

1. Objectifs sommaires	2. Contenus Didactique	3. Références à consulter	4. Bibliographie étudiants	5. Périodes Evaluations
15. Caractériser les comportements positifs de la santé Reconnaître et gérer les dysfonctionnements	EDUCATION A LA SANTE Stress et gestion du stress Thèmes : - caractéristiques des événements stressants - les réactions psychologiques et physiologiques au stress - l'action du stress sur la santé - la gestion du stress - ... (définition du stress, exercices sur son indice de stress, émissions vidéo, analyse de situations et de résolutions : 10 heures)	1. Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E. & Bem, D.J. (1994). <i>Introduction à la psychologie</i> . (3e édition). Montréal : Éditions de la Chenelière, p. 499-540. 2. Garneau, J. (Page consultée le 11 juillet 2001). <i>Site de Infopsy</i> , [En ligne]. http://www.Redpsy.com/infopsy/stress.html 3. La marche du siècle. (02.02.00). <i>En plein stress</i> . Emission télévisée no 36. 4. Le journal des psychologues. (Février 1997). <i>Comment les managers allemands gèrent-ils le stress ?</i> No 144, p. 42-44. 5. Le journal des psychologues. (Mai 1998). <i>Le stress</i> . No 157, p. 21-49. 6. Psychologie. (Janvier 2000). <i>Contre le stress, l'art du temps</i> . No 182, p. 30-34.	1. Bernier, D. (1995). <i>La crise du burnout. Comment vaincre le syndrome d'épuisement professionnel</i> . Claire Vigne. 2. Albert, E. (1998). <i>Le bac sans stress</i> . Bayard. 3. Légeron, A.-C. (1996). <i>La gestion du stress</i> . Editions Morisset. 4. Schwob, M. (1999). <i>Le stress</i> . Poche. 5. Servan-Schreiber, J.-L. (1999). <i>Contre le stress. Le nouvel art du temps</i> . Albin Michel.	<u>Mois</u> Février Mars <u>Nombre d'heures</u> 11 (10 leçons + 1 heure d'évaluation) <u>Procédure d'évaluation</u> Relever, dans une situation donnée, les signes du stress et élaborer différentes résolutions
16.	PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT			
17.	EDUCATION			
18.	AUTRES THEMES Sommeil et rêves Thèmes : - l'analyse jungienne des rêves - les faux souvenirs - le rêve, une fenêtre sur l'invisible - regard sur la vie fantasmagique - l'hallucination - l'art des médiums - la croyance des revenants - ... (présentation de certains concepts, recherche et comparaisons d'auteurs différents, recherche de réponses à certaines questions : 10 heures)	1. Psychologie. (Février 1995). <i>Les rêves : comment bien les utiliser</i> . No 128, p. 22-56. 2. <i>Les explorateurs de rêves</i> (1998). Emission télévisée no 19. 3. <i>Rêves et interprétation</i> . (Page consultée le 12 juillet 2001). <i>Site de C. G. Jung</i> , [En ligne]. http://www.users.skynet.be/reves/junghome.htm 4. Sciences Humaines. (Août / septembre 1997). <i>Rêves, fantasmes, hallucinations</i> . No 97, p. 20-45. 5. <i>Sigmund Freud, l'invention de la psychanalyse</i> (1999). Emission télévisée no 29.	1. Bosmiak, R. (1993). <i>Pouvoir analyser ses rêves</i> . Le Jour. 2. Fontana, D. (1997). <i>Apprenez à mieux rêver et à tirer parti de vos rêves</i> . Du chêne. 3. Freud, S. (1993). <i>L'Interprétation des rêves</i> . Paris : PUF. 4. Gessain, M. & Jouvett, M. (1997). <i>Le Grenier des rêves</i> . Odile Jacob. 5. Parrot, F. (1995). <i>L'Homme qui rêve</i> . Paris : PUF. 6. Ryback, D. (1990). <i>Les Rêves prémonitoires</i> . Tchou.	<u>Mois</u> Avril Mai <u>Nombre d'heures</u> 11 (10 leçons + 1 heure de synthèse) <u>Synthèse</u> Rétrospective de l'année d'un œil critique et propositions de changements

d) Conclusion

Pour faciliter les lectures croisées entre le plan d'étude cantonal et celui du Collège du Sud, nous adoptons la même numérotation pour chaque chapitre. Tous les objectifs sommaires et les thèmes des plans d'étude de quatrième, comme de troisième année, du Collège du Sud découlent du plan d'étude cantonal. Cependant, la comparaison des différents curricula montre que certains contenus ne sont pas pris en considération et que la précision des sujets arrêtés donne un aperçu plus complet des développements proposés. Les conceptions didactiques apportent diverses informations sur la mise en forme de la transmission du savoir, l'intention d'engager l'étudiant dans ses apprentissages et le désir de diversifier les méthodes utilisées. Les références et la bibliographie procurent, autant à l'enseignant qu'à l'étudiant, les moyens de s'informer, s'orienter ou se perfectionner dans les domaines choisis. En variant les différentes procédures d'évaluation, nous souhaitons perfectionner autant les connaissances théoriques, les recherches, les lectures, les exercices que les réflexions afin de convenir aux nouvelles normes d'évaluation, rompre avec une tradition parfois trop scolaire, favoriser l'accroissement des connaissances et encourager les étudiants à s'investir.

La sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie du canton de Fribourg, en partant des recommandations du PEC et en respectant les directives cantonales, réussit l'élaboration d'un plan d'études complet, diversifié, mais parfois peut-être ambitieux. Au départ, ladite commission n'a que peu d'exemples et, par conséquent, s'inspire des notions de psychologie et de pédagogie enseignées à l'Ecole Normale et l'Ecole de Degré Diplôme, mais en se rappelant la spécificité et le rôle de chacune de ces écoles. De plus, les informations reçues de certains cantons, voire de pays voisins, dessinent une ligne à suivre. Cependant, la pratique, l'expérience et les références font parfois défaut, mais laissent une marge de manœuvre appréciable et permettent de concevoir un plan d'études à l'image de ses auteurs. L'activité professionnelle de chaque membre de cette sous-commission (cf. p. 211) profile également l'orientation des choix, car le vécu des uns apporte un éclairage aux intentions des autres.

Dans l'idée du respect de la personnalité et de la liberté des enseignants, la sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie conçoit un plan d'études ouvert et peu contraignant. En effet, différents thèmes permettent d'aborder la plupart des matières obligatoires et la multiplicité des sujets rend l'offre plus attractive. A partir de là, chaque professeur peut organiser ses cours en fonction de ses intérêts, élaborer différentes approches pédagogiques ou encore décider du temps à consacrer aux matières retenues. Enfin, en diversifiant les propositions méthodologiques et didactiques, les concepteurs du plan d'études réservent une place à l'élève dont l'implication s'intensifie et le statut d'acteur augmente.

TROISIEME PARTIE : recherches

Nous consacrons deux chapitres à la présentation de nos recherches. La première recherche concerne l'intérêt porté à l'opinion des enseignants avant l'introduction de la nouvelle maturité (chapitre 7) et la deuxième relate les résultats de diverses évaluations des cours dispensés en 3^{ème} année au Collège du Sud en 2000/2001.

7e CHAPITRE... RECHERCHE SUR L'OPINION DES ENSEIGNANTS AVANT L'INTRODUCTION DE LA NOUVELLE MATURITE

Dans le canton de Fribourg, les travaux de réforme de la nouvelle maturité débutent en 1995 (Figure 39, p. 187). La CCRM (Commission cantonale de réforme de la maturité) constitue les commissions ad hoc, s'assure de la collaboration des enseignants et se donne trois ans pour élaborer les programmes appropriés. Elle prévoit l'application des plans d'études respectant les recommandations du PEC (plan d'études cadre) dès la rentrée de l'année scolaire 1998 et la remise des premiers diplômes en 2002. Ces différentes étapes et délais cadrent notre étude et délimitent nos interventions auprès des enseignants.

Nous profitons, dans un premier temps, de la phase de mise en route pour nous entretenir avec plusieurs enseignants avant qu'ils ne soient trop concernés ou impliqués dans la démarche de la nouvelle maturité. Pour y parvenir, nous sommes contraints, par conséquent, de limiter nos interventions, auprès de nos collègues, à l'année scolaire 1995/1996. Ensuite, nous devons attendre la première volée d'élèves inscrits en option complémentaire psychologie/pédagogie, à savoir la fin de l'année scolaire 2000/2001, pour récolter, après une année de cours, les appréciations des étudiants impliqués dans cette nouvelle procédure.

Dans ce chapitre 7, nous décrivons le plan d'enquête effectué auprès des enseignants et autres personnes actives au Collège du Sud, le déroulement dans le temps des différents entretiens, le choix des sujets, l'instrument de récoltes de données à savoir l'entretien semi-directif conduit auprès des personnes sollicitées, la présentation des résultats et l'analyse des réponses aux questions générales ou propres à la psychologie et la pédagogie.

A. Plan d'enquête

Pour réaliser la première partie de notre étude sur l'introduction de la psychologie et de la pédagogie au niveau gymnasial, nous nous intéressons à l'avis de professeurs et à l'opinion de directeurs et conseillers en orientation. Pour ce faire, nous contactons le directeur du Cycle d'orientation de la Gruyère et celui du Collège du Sud, les trois conseillers en orientation et au moins un professeur par discipline ou domaine de disciplines du Collège du Sud enseignant, à Bulle, dans les classes gymnasiales, de l'Ecole de commerce ou de l'Ecole de Degré Diplôme. Nous échafaudons un entretien semi-directif (Annexe 2, p. 352) et nous appliquons à recueillir un taux de participation dépassant les 50 %.

Durant l'année scolaire 1995/1996, le Collège du Sud compte 88 personnes parmi lesquelles figurent 83 professeurs, le recteur du CS et le directeur du CO ainsi que 3 conseillers en orientation. Dans la Figure 44, ci-après, nous reportons les effectifs détaillés des enseignants au CS en 1995/1996 : 47 professeurs, dont 34 hommes et 13 femmes dispensent des cours à la fois au CO et au CS, auxquels nous ajoutons le directeur du CO et 3 conseillers en orientation, soit **51 personnes**; 36 professeurs

et un recteur, dont 26 hommes et 11 femmes, soit **37 personnes**, enseignent au CS, voire dans d'autres établissements hormis le Cycle d'orientation de la Gruyère. Pour notre recherche, nous contactons 29 professeurs du CO/CS, dont 22 hommes et 7 femmes, et 21 professeurs du CS parmi lesquels figurent 15 hommes et 6 femmes. Nous sollicitons également trois professeurs (2 hommes et une femme) pour effectuer un entretien pilote. Cinquante-deux personnes sur cinquante-trois répondent favorablement à notre requête et cette remarquable participation de 98.11 % nous permet de tabler nos résultats sur 49 personnes (53 sollicités - 3 entretiens pilotes - 1 refus). Cet engouement démontre à la fois l'esprit de collaboration et l'intérêt pour cet objet de recherche.

Figure 44 : Effectif des enseignants au CO/CS et CS en 1995/1996 et professeurs retenus

1995 - 1996	CO / CS + conseillers		CS		TOTAL
Effectif par école	51		37		88
Effectif hommes - femmes	hommes 38	femmes 13	hommes 26	femmes 11	88
Pourcentage	74.51	25.49	70.27	29.73	100
Pourcentage CO et CS	57.95		42.05		100
Professeurs retenus	50 (56.81 %)				50
Effectif total	29		21		50
Effectif hommes - femmes	22	7	15	6	50
Pourcentage	44.00	14.00	30.00	12.00	100

1. Déroulement dans le temps

L'entrée en vigueur du RRM-95 le 1^{er} août 1995 et l'institutionnalisation d'une Commission cantonale fribourgeoise de réforme de la maturité par le Département de l'instruction publique, le 12 septembre 1995, nous astreignent à contacter, sans délai, les enseignants concernés par cette nouvelle orientation gymnasiale. En effet, il nous semble intéressant de solliciter la collaboration des professeurs du secondaire II avant qu'ils ne soient approchés par différentes instances ou entrent dans des débats passionnés.

Le 18 septembre 1995, nous élaborons un entretien semi-directif contenant plusieurs questions d'ordre général et d'autres relatives à la psychologie et la pédagogie. Puis, le 24 septembre, nous réalisons trois entretiens pilotes auprès de deux enseignants et une enseignante. Enfin, du mois d'octobre 1995 au mois de juin 1996, en respectant les disponibilités de chacun, nous convenons des différentes rencontres avec les intéressés et nous nous entretenons, par la suite, avec les enseignants sollicités. Toutes les entrevues se déroulent pendant la journée, entre sept et dix-huit heures, et ne se prolongent pas au-delà d'une heure. Elles débutent le 7 octobre 1995 et se terminent le 30 juin 1996 en se répartissant de la façon suivante : 5 en octobre, 14 en novembre, 2 en décembre, 8 en janvier, 4 en février, 2 en mars, 4 en avril, 5 en mai et 5 en juin.

B. Choix des sujets – échantillonnage

Pour réaliser notre échantillonnage, sans exclure les affinités existantes, nous retenons six critères principaux :

1. être recteur, directeur, enseignant ou conseiller en orientation au CO/CS ou au CS durant l'année scolaire 1995/1996;
2. avoir, pour les professeurs, une ou plusieurs branches d'enseignement au CO/CS ou au CS;
3. choisir plus de 44 personnes sur les 88 afin d'obtenir un taux de participation supérieur à 50 %;
4. respecter les proportions CO/CS et CS relatées dans le Plan d'enquête, Figure 44;
5. tenir compte de la répartition hommes/femmes;
6. interroger au moins un tiers des représentants des différents domaines de disciplines (33.3 %).

Les 49 personnes prises en compte pour cette première recherche représentent un taux de participation de 56.81 % (60.22 % avec les entretiens pilotes). Ce pourcentage correspond, de la sorte, au taux souhaité (plus de 50 %). Dans la présentation des résultats et l'analyse des données, nous répartissons les enseignants par fonctions ou disciplines (direction – office d'orientation / langues / mathématiques – sciences expérimentales / sciences humaines / arts et sport) sans prendre en considération le nombre d'années d'enseignement (plus jeune : 1 an, plus âgé : 31 ans / moyenne 16.77 et 16.33 sans inclure les conseillers en orientation) ou le sexe, puis nous regroupons l'ensemble des résultats afin d'obtenir un total global.

Le Tableau 29, de la page suivante, précise les choix opérés et explicite les différentes procédures appliquées dans cette recherche relative à l'opinion des enseignants. La première colonne met en évidence les fonctions ou les disciplines, récapitule les totaux de la Figure 44 et indique, entre parenthèses, le nombre d'enseignants consultés : 5 recteurs, directeurs (par la suite, nous gardons uniquement le terme directeurs) et conseillers en orientation sur 5 (100 %), 20 enseignants de langues sur 31 (64.5 %), 7 enseignants de mathématiques / sciences expérimentales sur 18 (38.9 %) dont un refus (33.3 %), 12 enseignants de sciences humaines sur 17 (70.6 %) et 6 enseignants d'art et sport sur 15 (40 %). Pour répartir les professeurs par discipline, nous avons retenu la branche concordant avec le nombre d'heures d'enseignement le plus élevé au CS. Les deuxième et troisième colonnes reflètent les 37 professeurs et directeur du CS, dont 21 interviewés, et les 51 professeurs, directeur, conseillers en orientation et autres responsables du CO/CS dont 29 interviewés. Les chiffres (25, 4...) représentent les codes personnels utilisés pour la recherche et assurant l'anonymat, les lettres (a, b...) indiquent les personnes non retenus. La colonne 4 montre les disciplines enseignées au Collège du Sud et la colonne 5 le nombre d'heures respectif au CS.

Tableau 29 : Distribution des sujets

1	2	3	4	5
Fonctions / Disciplines	Professeur	Professeurs	Disciplines	Nombre d'heures
	CS	CO/CS	enseignées au CS	au CS
Directeurs et Conseillers (5)				
Directeurs (2)	25			
		4		
Conseillers en orientation (3)		16		
		39		
		48		
Langues (20)				
Français (6)		6	français	5
		a	français	10
		b	français	10
		17	français	10
	23		français	8
	26		français	10
		c	français	10
	34		français	16
	37		français	10
		d	français	10
Allemand (5)	e		allemand	10
		2	allemand	4
		15	allemand	16
		22	allemand	21
	f		allemand	10
	42		allemand	24
	45		allemand	25
	g		anglais	11
Italien (2)		5	italien	8
	60		italien	6
Anglais (4)		8	anglais	15
		h	anglais	14
		30	anglais	19
	55		anglais	12
	i		anglais	13
	56		anglais	15
	j		anglais	15
Espagnol (1)	40		espagnol	18
Latin / grec (2)	k		latin/grec	15
		33	latin/grec	20
	58		latin/grec	11
Mathématiques / sciences expérimentales (7)				
Mathématiques (5)	65		math.	20
	l		math.	13
		10	math.	10
	62		math.	20
		m	math.	4
	n		math.	25
	59		math.	17
	o		math.	16
		44	math.	11
Physique	p		physique	21
Chimie	q		chimie	8
	r		chimie	20
	s		chimie	8
Biologie (1)		t	biologie	12
	43		biologie	14
Informatique (1)		28	informatique	10
	u		informatique	13
		v	informatique	5

1	2	3	4	5
Fonctions / Disciplines	Professeur	Professeurs	Disciplines	Nombre d'heures
	CS	CO/CS	enseignées au CS	au CS
Sciences humaines (12)				
Histoire (5)		7	histoire	8
		11	histoire	6
		19	histoire	14
		24	histoire	14
	35		histoire	12
Géographie (3)		21	géographie	18
		50	géographie	8
		47	géographie	4
Economie / droit (1)	1		TQG	5
		w	TQG	7
		x	TQG	4
	y		droit	9
	z		droit	12
Pédagogie-psychologie		aa	psychologie	9
Philosophie (3)	63		philosophie	6
	18		philosophie	9
	20		philosophie	9
Arts et sport (6)				
Arts visuels (1)		ab	dessin	7
		53	dessin	4
		ac	dessin	6
		ad	dessin	4
		ae	dessin	6
Musique (1)		27	musique	4
		af	musique	4
Photographie (1)		46	photographie	2
Sport (3)		ag	éducat. phys.	11
		ah	éducat. phys.	11
		ai	éducat. phys.	11
		aj	éducat. phys.	11
		49	éducat. phys.	11
		54	éducat. phys.	6
		52	éducat. phys.	11
Responsables divers		ak	Audio-visuel	4
		al	technique	5
Personnes rencontrées (CS)	21			
Total personnes CS	37			
Personnes rencontrées (CO/CS)		29		
Total personnes CO		51		

C. Instrument de récolte de données

Dans l'idée de connaître l'opinion des enseignants sur divers points de la nouvelle maturité ainsi que sur l'introduction de la psychologie et de la pédagogie au niveau gymnasial, nous pensons qu'il est souhaitable de rencontrer les différents acteurs concernés. En effet, notre activité professionnelle nous amène à collaborer tant avec les directeurs, les conseillers en orientation que les professeurs. De ce fait, ce procédé contribue, d'une part, au renforcement des contacts et, d'autre part, nous donne l'occasion de présenter la psychologie et la pédagogie sous un angle encore quelque peu méconnu. De plus, lors de l'entretien semi-directif, le chercheur peut demander à ses interlocuteurs de clarifier certaines réponses ou d'approfondir divers aspects intéressants et, par la suite, ce moment privilégié, intime et profond laisse quelques traces.

1. Entretien semi-directif

Dans les formulaires des entretiens et des questionnaires, nous parlons de pédagogie et psychologie, car l'intention d'intituler ce regroupement de disciplines psychologie/pédagogie et non pédagogie/psychologie se concrétise à partir d'octobre 1996. A cette période, les rencontres avec les sujets sont terminées et nous ne souhaitons pas procéder à des modifications pour les recherches en cours.

L'entretien semi-directif, concernant l'étude de l'opinion des enseignants (Annexe 2, p. 352), comprend trois parties principales : une **présentation de la recherche**, des **questions générales** et des **questions relatives à la pédagogie et la psychologie**. Des éléments de discussion et certaines mesures sont affinées suite à des entretiens pilotes effectués auprès de trois collègues.

- **La présentation de la recherche** inclut le schéma des disciplines de la Figure 42, de la p. 195, à ce moment-là en cours d'élaboration et intégrant le groupe pédagogie/psychologie dans les options spécifiques et n'incluant pas la philosophie dans les options complémentaires. De plus, nous rappelons les directives de 1880, édictées par la Confédération, relatives à la reconnaissance des certificats cantonaux de maturité; la révision totale de 1968 et la révision partielle de 1972 autorisant l'introduction de nouvelles disciplines et de nouveaux types de maturité; la tentative, entre 1976 et 1982, de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique d'essayer de diminuer le nombre de disciplines et de types de maturité; la révision partielle de l'ORM en 1986; la mise en place, en 1990, d'une Commission fédérale de maturité travaillant sur les objectifs d'apprentissage de l'enseignement gymnasial et développant un Plan d'études cadre pour les écoles de maturité. Nous précisons également que le nouveau règlement concernant la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de maturité est entré en vigueur le 1^{er} août 1995 (RRM), que les cantons ont huit ans pour délivrer les certificats de maturité conformes à ce règlement qui prévoit une modification au sein des disciplines et permet l'introduction de la pédagogie et de la psychologie. Enfin, nous expliquons que ce travail de recherche doit nous permettre d'étudier l'introduction de la pédagogie et de la psychologie, disciplines de maturité à options, dans les disciplines de la maturité et d'établir un plan d'étude pour le gymnase.
- **Les questions générales** se subdivisent en huit groupes :
 - I. *Déterminer si les personnes interrogées ont déjà eu connaissance du nouveau plan d'études cadre et, dans l'affirmative, analyser les interpellations, les réactions, les refus, les réticences ou les envies nouvelles.*
 - II.
 - a) *Mesurer sur une échelle à distribution forcée de cinq points, allant de médiocre à excellent, les réactions des enseignants concernant l'introduction future du nouveau plan d'études cadre et analyser les commentaires;*
 - b) *mesurer sur une échelle à distribution forcée de cinq points, allant de médiocre à excellent, la mise en forme ou l'introduction dans le système existant du nouveau plan d'études cadre et analyser les commentaires;*
 - c) *mesurer sur une échelle à distribution forcée de cinq points, allant de médiocre à excellent, les changements à prévoir lors de l'introduction du*

nouveau plan d'études cadre et analyser les transformations imaginées et les raisons évoquées.

- III. *Evaluer, sur une échelle d'attitude simplifiée de Likert, les opinions relatives au changement engendré par le nouveau plan d'études cadre à la fois pour l'enseignant et pour l'étudiant.*
 - IV. *Spécifier les conceptions de chacun sur l'interdisciplinarité et élaborer une synthèse par groupe d'échantillons.*
 - V. *Chiffrer le nombre d'intéressés par une expérience sur l'interdisciplinarité, établir les collaborations envisagées et leur application.*
 - VI. *Relever et approfondir le degré de collaboration des enseignants exprimé sur une échelle d'évaluation à 6 niveaux (considérablement, beaucoup, bien, suffisamment, peu, insuffisamment).*
 - VII. *Apprécier, sur une échelle d'attitude simplifiée de Likert, les opinions relatives à l'enrichissement de chaque discipline créé par plus d'ouverture de la part des uns et des autres.*
 - VIII. *Mesurer, sur une échelle d'attitude simplifiée de Likert, les opinions relatives à :*
 - a) *l'élaboration des programmes avec un collègue d'une discipline apparentée;*
 - b) *l'application des programmes élaborés en commun;*
 - c) *la discussion de ces mêmes programmes pour les améliorer;*
 - d) *l'accueil d'un collègue dans un cours en développant les raisons d'un refus ou d'un consentement.*
- **Les questions relatives à la pédagogie et la psychologie** se répartissent en six groupes :
- I. *Relever et comparer les définitions de chacun concernant la pédagogie et la psychologie.*
 - II. *Répertorier et rapprocher les exemples d'application de la pédagogie et de la psychologie dans les cours.*
 - III. *Analyser les opinions relatives à l'introduction de la pédagogie et de la psychologie dans les disciplines de la maturité.*
 - IV. *Evaluer, sur une échelle d'attitude simplifiée de Likert les opinions relatives à l'idée que les éléments de réponses apportés par la pédagogie et la psychologie font mieux comprendre :*
 - a) *la raison ou l'influence d'un choix;*
 - b) *les empreintes laissées par le milieu éducatif;*
 - c) *les empreintes laissées par le milieu social;*
 - d) *les empreintes laissées par le milieu culturel;*
 - e) *les processus d'apprentissage;*
 - f) *les autres;*
 - g) *font mieux se comprendre soi-même.*
- Evaluer, sur une échelle d'attitude simplifiée de Likert les opinions relatives à l'idée que ces disciplines offrent :*
- h) *une meilleure possibilité de choix, c'est-à-dire à une plus large ouverture d'esprit permettant de mieux assumer ses décisions en matière d'orientation ultérieure;*

- i) *la possibilité d'aborder différemment ses apprentissages;*
 - j) *la possibilité de mieux gérer sa place dans la société;*
 - k) *la possibilité de mieux se construire, d'élaborer sa personnalité.*
- V. *Confronter les points de vue sur la contribution de l'enseignement de la pédagogie et de la psychologie comme aide à se préparer à la vie active, à exercer ses responsabilités à l'égard de soi-même, d'autrui, de la société et de la nature.*
- VI. *Relever de quelle façon la pédagogie et la psychologie peuvent inculquer des notions propices au développement personnel ou aux relations interpersonnelles.*
- Les autres remarques donnent l'occasion de faire état de points de vue volontairement ou involontairement omis.

D. Présentation des résultats – analyse des données

En respectant l'ordre des questions de l'entretien semi-directif (Annexe 2, p. 352), nous développons les réponses obtenues des directeurs et conseillers en orientation (5), professeurs de langues (20), de mathématiques et sciences expérimentales (6), de sciences humaines (12), d'arts et de sport (6). Ces cinq divisions nous permettent de détailler l'ensemble des résultats, puis de réaliser une analyse globale et d'apporter les commentaires correspondants. Tout au long de l'exploitation des recherches, nous abrégeons directeurs et conseillers en orientation par DC, professeurs de langues par LA, professeurs de mathématiques et sciences expérimentales par MS, professeurs de sciences humaines par SH, professeurs d'arts et de sport par AS. De plus, nous utilisons parfois les termes *échantillons, individus, sujets ou spécimens* pour désigner tous les partenaires de cette étude.

I. Questions générales

- I. *Déterminer si les personnes interrogées ont déjà eu connaissance du nouveau plan d'études cadre et, dans l'affirmative, analyser les interpellations, les réactions, les refus, les réticences ou les envies nouvelles.*

Seules 5 personnes sur 49 n'ont pas connaissance du nouveau plan d'études cadre. Ci-dessous, nous établissons une synthèse des remarques émises en répartissant les diverses réactions de chaque personne interrogée dans l'une des rubriques proposées : neutre, positif ou négatif.

Neutre	Positif	Négatif
<ul style="list-style-type: none"> - possibilités complexes - définir les options enseignées au Collège du Sud - enthousiasme modéré - mise en œuvre difficile - interpellation au niveau du programme lors des premières moutures - options guidées par un choix préalable défini par une orientation future - faire ressortir davantage les défauts de l'ancien système 	<ul style="list-style-type: none"> - redéfinir les objectifs - psychologie : mot mythique - philosophie en disciplines fondamentales - souplesse et choix : plus grande motivation - esprit intéressant - plus de liberté de choix pour l'étudiant - réactivation de la réflexion - ouverture aux nouveautés - plus d'ouverture 	<ul style="list-style-type: none"> - difficulté de la gestion, peur du choix des élèves - regret pour les langues anciennes - enjeu pas totalement mesuré : remise en question de tout - s'habituer à une nouveauté - antagonisme avec les impératifs de l'institution et de la réalité - profil moins généreux - fortes critiques - choix orienté par la facilité plutôt que pour l'intérêt d'une discipline

Neutre	Positif	Négatif
<ul style="list-style-type: none"> - tactique de consensus - inquiétude pour la réalisation - nécessité d'un type avec moins de poids pour les maths au profit d'une orientation artistique - mise en application des programmes - gérer les objectifs selon les attentes - ne pas diminuer les exigences - sens de l'enseignement de certaines disciplines - enjeu au niveau du corps enseignant - ajouter une troisième langue 	<ul style="list-style-type: none"> - remise en question - changement - allemand obligatoire pour tous les francophones - voir au-delà de sa discipline - essayer de faire mieux pour les étudiants - possibilité de moderniser - éléments enthousiasmants : interdisciplinarité – options – travail de maturité - changement nécessaire - amélioration par rapport au premier projet - bonne orientation - plus vers les élèves - augmentation d'une liberté motivante pour les élèves - choix et autonomie pour l'étudiant - liberté des choix - travail de maturité - place à la philosophie, l'art, l'interdisciplinarité, aux options - travail de maturité - avant, trop de disciplines différentes 	<ul style="list-style-type: none"> - vision de la Suisse à trop long terme - peu d'intérêt - retour aux voies actuelles avec des types - défense de ses acquis - changement d'esprit en cours d'élaboration - branches scientifiques lésées - beaucoup de paroles pour peu de changements - utopie dans la qualité de l'enseignement, la façon d'aborder les thèmes - bac dénaturé et non revalorisé - ne pas ignorer une pratique reconnue - éviter de donner de fausses priorités : philosophie en option spécifique - enseignants trop ignorés - difficultés d'application du projet - peu de changement : principes des anciennes sections - inquiétude du bouleversement - disparition de disciplines importantes (latin) ou du nombre d'heures (géographie) - risque de voir des branches éliminées par les élèves (ex. biologie – chimie) - difficultés d'application - conservation déguisée des types - beaucoup d'investissement pour peu de différences - développement en phase de haute conjoncture - plus aller au bout des réformes - difficulté des choix sans connaître les disciplines - pourcentage du dessin et de la musique négligeable - matières scientifiques (sciences, math.) trop importantes

Les réflexions reproduites dans la colonne *neutre* montrent l'inquiétude des enseignants qui prennent conscience de la complexité des possibilités, de la nécessité de définir les options enseignées au Collège du Sud, de la difficulté et de l'inquiétude tant pour la réalisation que l'application des programmes, de la gestion des objectifs, du maintien des exigences. Quelques-uns manifestent un enthousiasme modéré et d'autres expriment leurs opinions ou leurs préoccupations.

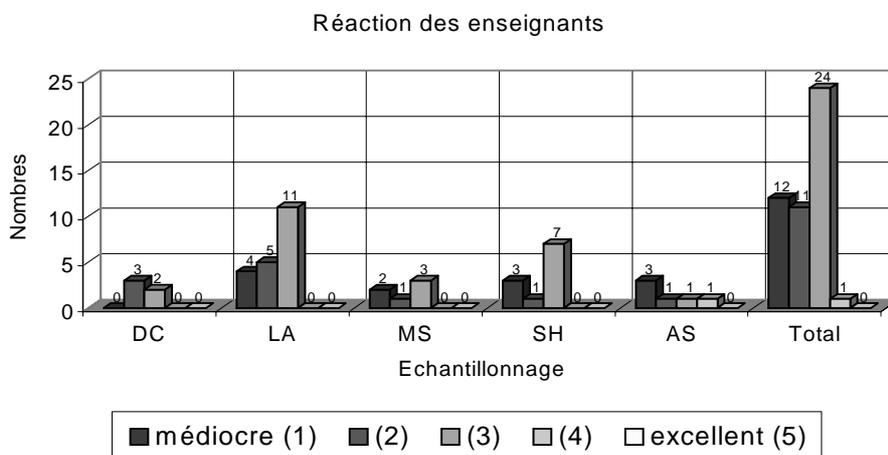
Quelques aspects *positifs* prouvent le bien-fondé d'un changement nécessaire dont l'esprit semble intéressant. Certains, tout en profitant d'une actualisation d'un système existant, souhaitent, pour les étudiants, un meilleur curriculum, une offre plus variée, un accroissement de l'autonomie. Ils mettent en avant des éléments enthousiasmants tels que l'interdisciplinarité, les options ou, plus spécifiquement encore, le travail de maturité. Ils relèvent que la souplesse et la liberté de choix motivent l'étudiant, que la réforme réactive la réflexion et propose des nouveautés, plus d'ouverture, voire une remise en question. Cependant, la qualité s'élève en redéfinissant les objectifs et en voyant au-delà de sa discipline. D'autres soulignent les améliorations par rapport aux avant-projets, l'orientation choisie, la diminution du nombre de branches différentes, la place des disciplines telles que la philosophie, l'allemand ou l'art, le rôle de l'interdisciplinarité, l'idée de proposer des options et l'impact mythique de la psychologie.

Le nombre frappant de points *négatifs* laisse, par contre, une impression mitigée. Une personne souligne la difficulté de la gestion du système vu la liberté de choix laissée aux élèves et la méconnaissance de quelques disciplines. Des enseignants expriment leur regret pour les langues anciennes, parlent d'un profil moins généreux, critiquent la remise en question globale, relèvent les antagonismes avec les impératifs de l'institution et de la réalité, craignent le risque de voir un choix orienté vers la facilité plutôt que l'intérêt, manifestent peu d'engouement, estiment les branches scientifiques lésées, considèrent les modifications superficielles, voient des types déguisés, craignent devoir s'habituer à une nouveauté, défendent leurs acquis et insistent sur la priorité attribuées à différentes disciplines. D'aucuns déplorent également le changement d'esprit en cours d'élaboration, la similitude avec le système existant, la disparition de disciplines importantes et de certaines heures, le risque de voir des branches éliminées par les élèves. Ils regrettent, parfois, la mise à l'écart des enseignants et l'abstraction d'une pratique qui fonctionne, considèrent la vision future de l'enseignement et son application utopiques, s'inquiètent du bouleversement et du résultat des investissements, rappellent la période de haute conjoncture et désapprouvent les réformes inachevées. Ils pensent également que la Suisse projette à trop long terme, que le baccalauréat n'est pas revalorisé et que l'application d'un tel projet paraît complexe.

La plupart des enseignants réussissent à s'adapter progressivement aux changements engendrés par la nouvelle maturité. Leurs craintes s'assoupissent, mais il est vrai que la transposition du PEC en un curriculum a provoqué quelques dissensions et que son application ne correspond pas toujours aux intentions exprimées : l'interdisciplinarité, par exemple, prend forme presque uniquement dans quelques travaux de maturité. Cependant, il serait intéressant de poursuivre cette étude à la fin d'un cycle de formation en comparant les a priori et la réalité.

- II. a) *Mesurer sur une échelle à distribution forcée de cinq points, allant de médiocre à excellent, les réactions des enseignants concernant l'introduction future du nouveau plan d'études cadre et analyser les commentaires;*

Figure 45 : Question générale II a)



Nous reproduisons, dans la Figure 45, les réactions des enseignants concernant l'introduction future du nouveau plan d'études cadre. Un enseignant ne se prononce pas et, parmi les 48 réponses obtenues, 12 imaginent une attitude *médiocre*, 11 se mettent dans la catégorie 2, 24 dans la 3 et un dans la 4. La majorité des représentants des langues, mathématiques-sciences expérimentales et sciences humaines se place au milieu de l'échelle d'évaluation proposée, alors que l'échantillonnage des directeurs et conseillers en orientation adopte un avis quelque peu moins favorable.

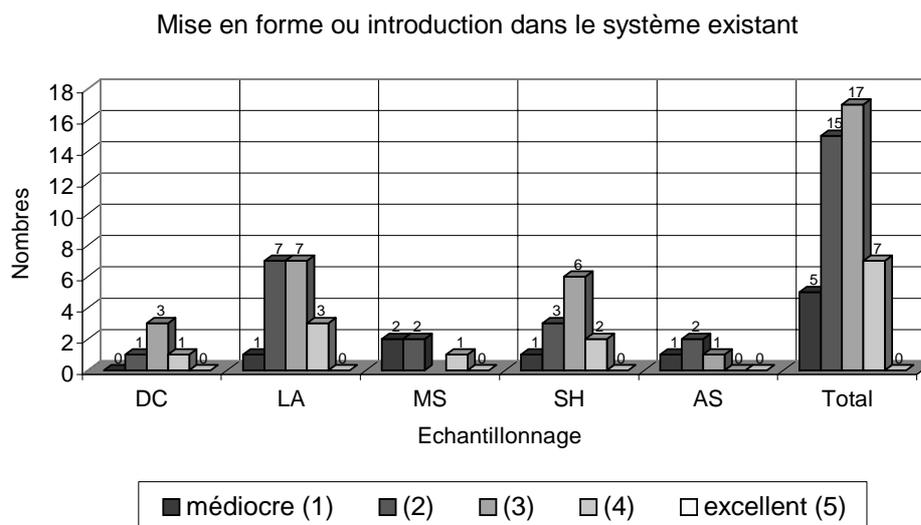
Plusieurs commentaires complètent ces statistiques. Certaines personnes relèvent l'aspect trop théorique du PEC tout en convenant qu'il importe de faire quelque chose, d'harmoniser les objectifs, de raffermir la collégialité, d'effectuer des changements, mais craignent une distance entre le discours pédagogique et la pratique, regrettent l'absence d'une vue d'ensemble. D'autres cataloguent les enseignants de conservateurs, réticents et craintifs aux réformes, sceptiques aux changements, acquis au confort ou encore de ceux qui ont des préjugés, manquent d'ouverture, attendent pour voir ou ont tendance à mettre les pieds contre le mur pour toutes innovations avant de regarder les points positifs d'une réforme. Par contre, certains, plus progressistes, admettent la difficulté de faire bouger les choses et les gens, la nécessité de sortir de son cadre, de bouleverser les habitudes, de susciter une remise en question, d'effectuer une révision globale. D'aucuns se renferment dans un esprit plus individualiste ou pragmatique quand ils signalent la mise en péril des disciplines importantes ou de leur branche, un contentement selon la revalorisation de la discipline, l'attente de l'application du PEC, l'inquiétude d'un avenir non défini, la perte d'heures d'enseignement, la garantie de travail avec une maturité en 13 ans. Plusieurs émettent quelques réticences dues à la substance des PEC, au flou de la structure, à la crainte de la facilité du choix dans quelques disciplines. Quelques professeurs soutiennent l'introduction de la psychologie et de la pédagogie, mais déplorent un manque d'ouverture provoqué par une philosophie plus obligatoire. Ils estiment que certaines branches reçoivent assez mal le PEC, que les scientifiques font pression, que cette réforme est en parallèle avec la nouvelle évaluation au CO, que la réalisation pratique risque de causer des difficultés et que la consultation auprès des enseignants n'est qu'un alibi. Par contre, certains sont très partagés et pensent que l'habitude affermira les différences, que les bonnes surprises ne sont pas à exclure, qu'il convient d'assurer une cohérence entre les moyens et les intentions, que les gens vont s'y faire, que la plupart n'ont pas étudié le dossier à fond et qu'il ne faut pas oublier l'élève.

Les réactions des enseignants concernant l'introduction future du nouveau plan d'études cadre sont multiples. Nous pouvons, tout d'abord, relever quelques remarques constructives : raffermir la collégialité, effectuer des changements; ensuite, placer certains enseignants parmi les conservateurs : réticents et craintifs aux réformes; les progressistes : nécessité de sortir de son cadre ou de bouleverser les habitudes; les inquiets : le flou de la structure; les innovateurs : introduction de la psychologie et de la pédagogie; les contrariés : la consultation auprès des enseignants n'est qu'un alibi; les réalistes : il ne faut pas oublier l'élève. Enfin, quelques esprits égoïstes penchés sur leur propre sort, soucieux de leur discipline comme de leur avenir ralentissent les processus évolutifs et causent le maintien, pas toujours négatif, des structures existantes. Cependant, l'enseignant doit plus vivre avec son temps, aller de l'avant et porter son inquiétude principalement sur l'offre

proposée aux étudiants en conservant à l'esprit, il est vrai, le résultat des expériences passées, mais en évaluant le risque encouru par un refus d'ouverture ou d'adaptation.

- b) mesurer sur une échelle à distribution forcée de cinq points, allant de médiocre à excellent, la mise en forme ou l'introduction dans le système existant du nouveau plan d'études cadre et analyser les commentaires;

Figure 46 : Question générale II b)



La Figure 46 relate la façon de prévoir la mise en forme du nouveau plan d'études cadre ou son introduction dans le système existant. Cinq personnes ne s'expriment pas et les 44 réponses se distribuent comme suit : 7 se situent au degré 4 – 17 au 3 – 15 au 2 et 5 au 1. L'échantillonnage des DC et SH adopte, de préférence, la catégorie 3.

Nous relevons les réflexions relatives à la mise en forme ou l'introduction du nouveau plan d'études cadre dans le système existant en tenant compte, cette fois, des catégories. Les sept personnes du niveau 4 parlent d'une transition de un à deux ans, de l'accroissement de la collaboration entre collègues, des mesures à prendre par les autorités, des moments flous, de la nécessité d'un changement, de l'engagement et la vision positive, de la remise en question du fondement et la manière de voir les choses, des priorités et des choix, de la souplesse du programme, de la reconstruction d'un système à rendre crédible, de l'obéissance et la docilité des gens. Nous sentons, dans ces observations, une position réaliste et un regard favorable à la métamorphose des habitudes.

Quelques-uns des 17 spécimens situés dans le degré 3 craignent que l'esprit interdisciplinaire ne suffise pas à faire abstraction de leur branche et que le CO ne soit pas suffisamment intégré dans cette démarche. Ils insistent sur la connaissance de l'outil par les responsables, le changement serein dans la continuité et les références d'un choix pour les élèves. Ils reconnaissent la nécessité de devoir mettre du sien et diminuer le nombre de branches. Une partie de cette catégorie constate également une attitude assez réservée des gens ainsi que des autorités et propose

de repousser l'entrée en vigueur d'une année. Certains ne comprennent pas pourquoi imposer des changements lorsque le besoin ne s'en fait pas ressentir. Ils relèvent la faculté d'adaptation des enseignants suisses, la différence entre l'idée de base et les possibilités réelles, les moyens à disposition pour présenter et mettre en pratique le nouveau système : finances – nombre d'élèves par disciplines. Ils pensent que les changements touchent spécialement la modification des programmes. Nous percevons, dans la synthèse de ces propos, des inquiétudes, des doutes, des perplexités, des hésitations, des incompréhensions, mais aussi des souhaits, des demandes et des consentements.

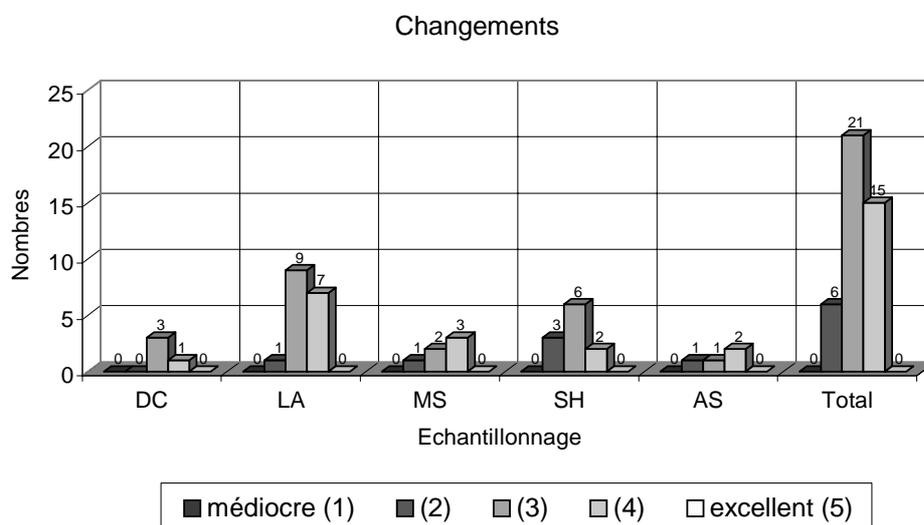
Plusieurs des 15 individus placés au niveau 2 tiennent des propos quelque peu similaires aux 17 précédents, car ils soulèvent aussi la réalisation d'une révision lors d'une très bonne conjoncture économique, l'aspect des effets et moyens financiers, l'organisation des classes, les problèmes de gestion, l'ouverture des professeurs et le côté plaisant pour les élèves. Tout en étant conscient du besoin réel et de l'adaptation au niveau européen, ils restent attentifs à l'exécution, la mise en place de l'organisation. Ils proposent de laisser la Commission des structures décider et de clore une fois le débat, reconnaissent l'utilité des réunions pour entendre d'autres avis, acceptent d'assumer. Par contre, certains voient les problèmes éludés, se sentent mis devant des décisions déjà prises et éprouvent une adaptation pratiquée par la force des choses. Les doutes sur le fonctionnement de l'interdisciplinarité, la difficulté de changer un mode de fonctionnement, sa propre remise en cause et celle de sa branche subsistent. Nous observons que certains membres de ce groupe rallient l'échantillon 3 et la plupart approuvent les démarches alors que d'autres admettent le changement tout en exprimant quelques réticences, mécontentements ou incertitudes.

Les 5 personnes placées dans la catégorie *médiocre* estiment cette procédure très compliquée, difficile et imaginent les enseignants s'opposer au changement. Ils admettent quelques bonnes idées, mais considèrent la concrétisation bricolée, souhaitent conserver leurs acquis et trouvent que les concepteurs ne se rendent pas très bien compte des difficultés pratiques telles que, par exemple, les effectifs des classes. Quelques personnes ne peuvent pas se situer sur l'échelle d'évaluation, mais expriment tout de même leur point de vue. Elles parlent de chasse gardée sur les branches, d'ouverture par rapport au monde économique, de rendre conscients les élèves de leurs intérêts, mais aussi des branches communes à tous comme pour les mathématiques, de la crainte de l'ouverture et de l'exécution complexe selon les choix des élèves. Nous relevons que, parmi cet échantillon, certains manifestent une opposition sans pour autant donner des arguments convaincants alors que d'autres reprennent des idées émises précédemment.

Trois ans d'application du PEC démontrent la capacité d'adaptation de l'être humain. En effet, chacun, dans son domaine, a suivi les recommandations, adapté les directives et rendu possible le changement souhaité. Les concepteurs, en reconnaissant l'importance de la personnalité de l'enseignant, son savoir-faire et la complexité des disciplines, acceptent des différences entre les intentions théoriques de départ et les mises en pratiques. Une analyse scrupuleuse auprès de chaque professeur et discipline nous permettrait de confirmer certaines déclarations, mais ceci n'est pas l'objet de notre étude.

- c) *mesurer sur une échelle à distribution forcée de cinq points, allant de médiocre à excellent, les changements à prévoir lors de l'introduction du nouveau plan d'études cadre et analyser les transformations imaginées et les raisons évoquées.*

Figure 47 : Question générale II c)



Dans la Figure 47, nous reproduisons les changements supposés par l'introduction du nouveau plan d'études cadre. Sept personnes ne prennent pas position, 15 optent pour la catégorie 4, soit plus d'un tiers, 21 pour le niveau 3 et 6 pour le 2. Les représentants des mathématiques-sciences expérimentales (60 %) optent pour le degré 4. La majorité de l'échantillon DC se maintient au niveau 3.

Pour le développement relatif à la question des changements, il nous semble intéressant de procéder de manière identique à celle de la mise en forme, c'est-à-dire en reprenant les remarques par critères (4 – 3 – 2). Les opinions formulées par les 15 personnes situées dans la catégorie 4 peuvent se regrouper ainsi : une réforme influencée par le mouvement européen, une adaptation probable de la majorité des professeurs surtout de ceux qui comptabilisent peu d'années d'enseignement, une remise en question obligatoire, un nouveau système plus attractif, un moyen de dynamiser l'enseignement de certaines branches, une importance accordée au marketing, un plus apporté par les objectifs, une idée difficilement concevable mais avec des réalisations possibles, la gestion de certaines inconnues, une diminution des spécialités, un report des choix judicieux, des réticences propres à chacun, une inconnue pour tous, une excellente idée d'introduire des travaux de maturité, un risque de voir les étudiants choisir les branches selon l'importance du travail, l'ambiance ou le danger des mauvaises notes. Dans ce premier groupe, nous constatons un esprit à la fois positif et réaliste. Le temps donnera raison à ces professeurs puisqu'au Collège du Sud la forte majorité s'adapte, se remet en question, rend certaines branches plus attractives et son enseignement plus dynamique. Les enseignants concernés par les options constatent l'impact de la promotion de leur discipline et s'efforcent de développer les aspects intéressants. Nous relevons encore la pertinence du report des choix dont nous avons parlé dans les chapitres précédents.

Nous récapitulons, en quelques mots ou expressions, les avis exprimés par les 21 individus placés au niveau 3 : l'impression d'une obligation, un sentiment de frustration ou de valorisation, une reconsidération, une augmentation du choix grâce à l'introduction de quelques disciplines, peu d'incidence pour d'autres mais une éviction des branches fondamentales pour certaines, une adaptation possible pour tous et simple pour quelques-uns, une ouverture d'esprit propre à chacun, une révision des objectifs, des programmes, de la grille horaire, une fusion avec les autres disciplines, une évolution et non une révolution dépendante de chaque enseignant, de la branche et de son statut, une nécessité de redéfinir la quantité et la qualité des matières, un maintien des méthodes, une occasion de faire bouger son enseignement, une réflexion sur la présentation de ses cours et le système de choix. Nous discernons, au sein de ces membres, ceux qui se sentent mis devant le fait, ceux qui sont mitigés et ne perçoivent que des obligations, ceux qui adoptent une attitude favorable, comprennent l'importance de prendre la balle au bond, s'interrogent au sujet de leur discipline et du rôle qu'elle doit jouer.

Parmi les 6 participants adhérant au degré 2, quelques-uns se sentent motivés pour s'ouvrir aux autres disciplines. Ils sont autant enthousiastes que craintifs parce qu'ils pensent que l'adaptation dépend de chacun, qu'elle peut être bénéfique ou dangereuse puisque des branches risquent de disparaître. D'autres rappellent la méfiance habituelle, le manque de conviction ou de certitude et l'absence de collégialité. Ces attitudes démontrent qu'il existe toujours des récalcitrants que l'on s'efforce, peut-être à tort, de convaincre.

Les 7 personnes qui ne figurent pas sur l'échelle d'évaluation insistent sur le travail de diplôme, la réorientation des programmes, la marge de manœuvre, l'apparition éventuelle de classes spéciales vu l'absence des sections, le nombre d'enseignants sur la défensive, les faibles probabilités de renouvellement dans l'enseignement, les tensions entre certains, la défense de sa propre discipline, les interrogations restantes. Ces constats prouvent qu'il subsiste des inquiétudes, mais que la plupart disparaîtront avec le temps.

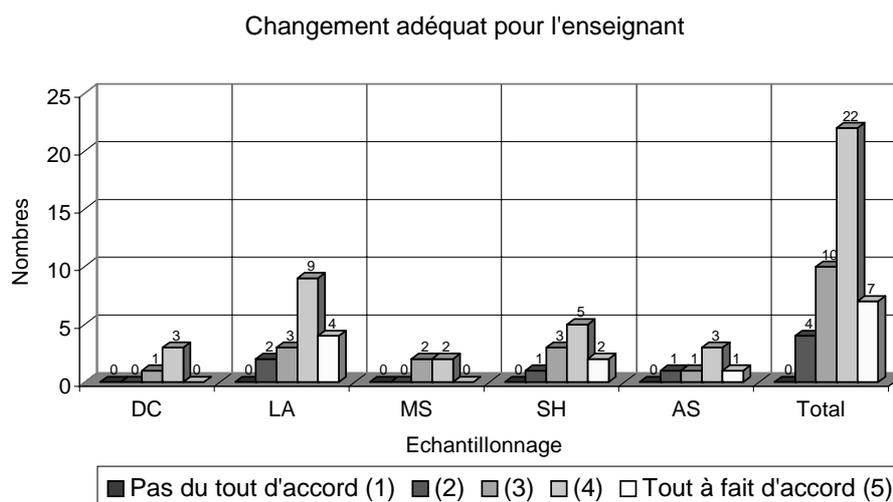
Quelques-uns se demandent si les politiques ou les enseignants déclenchent les réformes. Ils s'interrogent également sur l'objectif des réformes, le consensus de départ et les raisons d'un changement aussi rapide. Notre historique montre en effet que les réformes relatives à la maturité sont constantes, mais, quelquefois, avec un laps de temps conséquent, et que le politique a la compétence de la décision. La question sur l'attrait du professeur ou de la note revient. Pour ce point, une objectivité totale nous semble, en effet, impossible, car la séduction implicite existe. Il reste à chacun de jouer la transparence. Un enseignant insiste sur la distribution d'un explicatif de cours pour les domaines inconnus et cette remarque nous concerne et donne une raison d'être supplémentaire à cette étude.

III. Evaluer, sur une échelle d'attitude simplifiée de Likert, les opinions relatives au changement engendré par le nouveau plan d'études cadre à la fois pour l'enseignant et pour l'étudiant.

Selon Hexel (1986, p. 51) : "L'échelle de Likert présente une liste d'items d'opinions, favorables ou défavorables, relatives à un objet déterminé. Pour chacun de ces

items, une même échelle d'évaluation, le plus souvent en 5 catégories, est proposée." Pour notre questionnaire, nous utilisons l'échelle de Likert simplifiée, c'est-à-dire que nous retenons uniquement les catégories extrêmes : *pas du tout d'accord* et *tout à fait d'accord* et laissons les concepts intermédiaires : *pas tellement d'accord*, *pas d'avis*, *assez d'accord*. De plus, pour l'exploitation des résultats, nous n'attribuons pas de notes, mais construisons nos analyses propres à cette échelle simplifiée sur des valeurs allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*tout à fait d'accord*).

Figure 48 : Question générale III a)



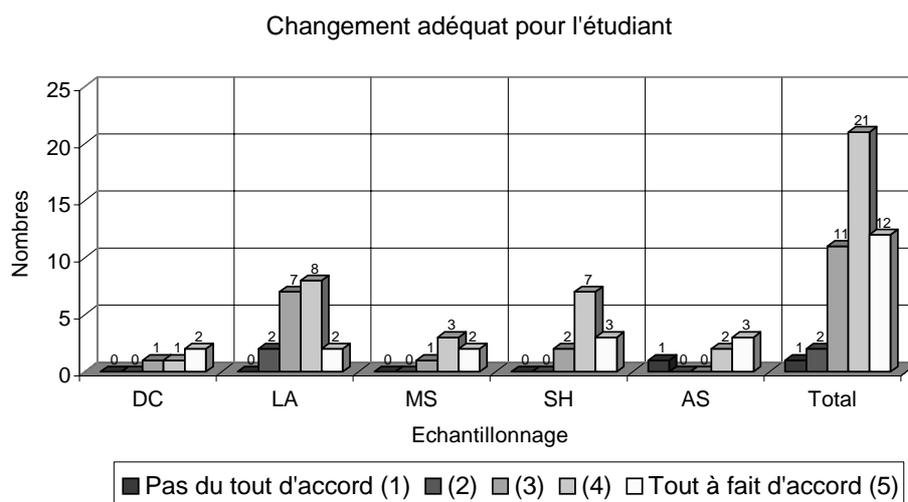
Sur cette question III a) relative au changement adéquat, pour l'enseignant, apporté par le nouveau plan d'études cadre, nous observons, dans la Figure 48, 7 sujets répondent tout à fait d'accord (5), 22 se placent sur l'échelle 4, 10 sur la 3 et 4 sur la 2. Les représentants des langues, avec 20 % (4 *tout à fait d'accord*), sont les plus optimistes. Six professeurs ne s'expriment pas.

Pour cette question III a), nous ne demandons pas de commentaire, mais pratiquement la moitié des sujets émettent tout de même diverses remarques. Les plus sereins insistent sur la nécessité d'une remise en question et de la coopération de l'enseignant, les côtés positifs du changement, le renouvellement des programmes et la prévention contre la routine, le rapport entre l'efficacité pédagogique et l'engagement, la contribution individuelle, l'attrait des disciplines, la restriction des changements continus, l'application et l'adaptation personnelles. Les plus inquiets estiment qu'il est difficile de porter un jugement avant de passer à la phase concrète, que les changements dans la façon d'enseigner semblent encore vagues, que l'individualisme de l'enseignant reste inébranlable, que seul le travail de diplôme est une nouveauté, que le changement n'est pas significatif, mais qu'il faudra se battre pour avoir du monde, que l'emploi risque d'être menacé. La plupart de ces réflexions méritent une attention particulière, car elles reflètent la pensée de praticiens et résumant convenablement quelques points à méditer.

La Figure 49, de la p. 263 nous informe des différentes positions prises au sujet du changement adéquat, pour l'étudiant, suscité par le nouveau plan d'études cadre. Parmi les 49 personnes interrogées, 2 ne répondent pas, 12 se placent au niveau 5 (*tout à fait d'accord*), 21 au 4, 11 au 3, 2 au 2 et 1 au 1 (*pas du tout d'accord*). Par

conséquent, 25.5 %, soit plus d'un sujet sur 4, considère l'introduction du PEC comme très favorable. Dans l'ensemble, les professeurs affichent un contentement ou certaines réserves qu'ils détaillent, sans obligation, par différentes observations. D'après certains, le danger d'un choix d'intérêts existe, mais, si l'élève est mûr, motivé ou capable de sélectionner, ce changement risque de le responsabiliser davantage et de favoriser son entrée à l'Université. Par contre, d'autres affirment qu'il faut rester prudent, car les étudiants sont jeunes, ne maîtrisent pas toutes les données, peuvent modifier leurs aspirations entre 15 et 20 ans ou regretter l'une ou l'autre orientation. De plus, pour une partie des élèves, cette nouvelle formule est dynamisante, mais complexe et quelques-uns peinent à se prononcer, craignent un non-retour possible de leurs décisions, subissent les choix, tendent peut-être vers le minimalisme ou spéculent. Ces différentes remarques se justifient, mais tous les étudiants réalisent un premier choix : étudier. Partant de cette idée, ils deviennent conscients des obligations qui les attendent et des engagements à respecter. De plus, les informations diffusées dans les classes au CO et celles transmises aux élèves de première et deuxième années au CS permettent à chacun de choisir en connaissance de cause et de rentrer dans un cycle de vie n'accordant qu'une faible part à l'erreur.

Figure 49 : Question générale III b)



IV. Spécifier les conceptions de chacun sur l'interdisciplinarité et élaborer une synthèse par groupe d'échantillons.

Nous récapitulons, ci-après, les conceptions positives et négatives, les interrogations et généralités de chaque personne interrogée sur l'interdisciplinarité en respectant les groupes de sujets définis préalablement : directeurs et conseillers en orientation, professeurs de langues, de mathématiques et sciences expérimentales, de sciences humaines, d'arts et de sport. Puis, en quelques phrases, nous mettons en évidence différents éléments significatifs.

Echantillons	Conceptions positives	Conceptions négatives	Interrogations Généralités
Directeurs conseillers en orientation	<ul style="list-style-type: none"> - échanges de documents - collaboration accrue entre les maîtres - très intéressant - la méthode la plus propice à susciter l'esprit critique chez les collégiens - bonne préparation à l'Université - meilleure réflexion critique sur ses propres choix - tentative de ne pas cloisonner son enseignement - changement d'horizon - ouverture et connaissances plus grandes sur les autres domaines 		<ul style="list-style-type: none"> - habituer les enseignants à travailler ensemble

Les directeurs et conseillers en orientation s'interrogent sur les habitudes ancrées chez les enseignants. Ils ne ressortent aucun point négatif, mais soulignent maintes conceptions positives de l'interdisciplinarité telles que les échanges entre les maîtres et le décroisement des disciplines, le développement de l'esprit critique, l'ouverture et la préparation à d'autres comportements.

Echantillons	Conceptions positives	Conceptions négatives	Interrogations Généralités
Langues	<ul style="list-style-type: none"> - ouverture culturelle, ouverture sur d'autres centres d'intérêts, branches et domaines enrichissant la discipline enseignée, les élèves et les professeurs - à réaliser et à favoriser lorsque les situations sont adéquates - faire appel à des notions de branches voisines, mais pour des cas ponctuels sur des thèmes différents - convergences et divergences à établir par les élèves - davantage de transferts, de complémentarité d'une branche à l'autre - moins de compartiments - sortir de sa branche pour réaliser un travail dans plusieurs disciplines - faire appel à différentes branches sans en favoriser l'une ou l'autre - donner la possibilité à différents collègues et disciplines de se rencontrer pour promouvoir le décroisement des matières et chercher une fusion semblable aux domaines de la vie active - utiliser les compétences des collègues dans leurs domaines - élargissement de l'esprit de collaboration - tenir compte de l'existence des autres disciplines - pratiqué dans la société - mettre l'élève face à un tout dans une unité d'enseignement - excellent pour les maîtres 	<ul style="list-style-type: none"> - possible en théorie, mais, en pratique, selon les branches - irréalisable de manière absolue - risque d'une vision univoque - danger, pour certains professeurs, de perdre leur charisme - trouver les collègues - tenir compte des affinités - aménagement des horaires et des programmes - disponibilité des élèves - difficile pour les élèves moins compétents 	<ul style="list-style-type: none"> - si application totale, alors changement total - sous forme d'un travail de diplôme - nouveau - mise en place par les professeurs - plus réalisable à l'Université - vécu des professeurs - cours ex cathedra redemandés - remise en question de la compétence des professeurs - déjà réalisé en français - conception de l'évaluation - plus un état d'esprit qu'une activité - se préparer - à prévoir par période - réalité de tous les jours - semaines thématiques

Les professeurs de langues s'interrogent principalement sur les changements à prévoir, la responsabilité imputée aux enseignants, la marge entre les intentions pédagogiques et les souhaits des étudiants, la compétence et le vécu des maîtres ou encore les principes de l'évaluation. Ils relèvent quelques aspects négatifs comme les difficultés d'une concrétisation, le danger d'une perte de prestige, la compatibilité avec d'autres collègues, la facilité d'adaptation pour les élèves compétents et les aménagements pratiques. Les professeurs de langues mettent en avant toute une série d'éléments positifs. En effet, ils insistent sur la multitude d'ouvertures, de transferts et complémentarités propices autant aux étudiants, aux maîtres qu'aux matières elles-mêmes. Par contre, ils proposent de tenir compte des situations adéquates et de procéder à des actions ponctuelles, voire de laisser les élèves définir les liens envisageables. Enfin, ils notent les similitudes avec la vie active,

l'esprit de collaboration, la prise en compte des autres. Nous pouvons compléter ces remarques en rappelant que certaines disciplines comme, par exemple, le français, la psychologie et la pédagogie sont interdisciplinaires, mais sans l'intervention d'autres professeurs.

Echantillons	Conceptions positives	Conceptions négatives	Interrogations Généralités
Mathématiques sciences expérimentales	<ul style="list-style-type: none"> - jeter des ponts, chercher les concepts communs et leur relation - application déjà effective pour les mathématiques - faire appel à d'autres branches lors d'un travail (notions historiques en rédaction, par ex.) - étude de travaux communs entre deux collègues - présentation d'un sujet, par un maître, sous plusieurs aspects en montrant les interactions avec d'autres branches ou domaines - regroupement de plusieurs professeurs pour traiter le même thème dans les branches respectives - semaines thématiques liées à des voyages culturels 	<ul style="list-style-type: none"> - difficultés de mise en place, de la durée et de l'ordre des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> - application avec l'informatique - réflexion globale avec tous les concernés - maîtriser les disciplines concernées, en connaître aussi une autre

Les professeurs de mathématiques et sciences expérimentales définissent quelques notions pragmatiques en rappelant la nécessité d'une entente, la connaissance des disciplines mises en jeu et les difficultés d'application. Ils conviennent que l'interdisciplinarité jette des ponts et encourage une énergie qui favorise la transposition des connaissances. Les mathématiciens et scientifiques travaillent déjà ce concept pédagogique et donnent quelques exemples et idées pour son application.

Echantillons	Conceptions positives	Conceptions négatives	Interrogations Généralités
Sciences humaines	<ul style="list-style-type: none"> - faire des choix, proposer des associations de disciplines - une étroite collaboration - possible avec les disciplines plus ouvertes - situation existante au sein de chaque branche, schéma habituel - enrichissement d'un autre éclairage - liberté horaire - acquisition d'une culture générale au sein d'un corps organique permettant un choix plus spécifique 	<ul style="list-style-type: none"> - individualité des maîtres - difficulté, pour les élèves, de discerner les appartenances à une discipline - seulement pour quelques disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> - plus accessible aux enseignants polyvalents - former les maîtres - répartition des tâches en fonction des spécialités - traitement ou approfondissement d'un thème à partir de branches différentes - respect des personnalités et des affinités - nécessité moins accrue pour les langues - valeur de la maturité dépendante du courant passant entre les branches

Les professeurs de sciences humaines, tout en reconnaissant l'existence d'interactions, l'apport d'un autre éclairage, l'idée d'un ensemble et l'intérêt de l'interdisciplinarité, qui se pratique en réalité au sein de chaque branche, relèvent plusieurs obstacles, car chaque discipline obéit à une démarche propre, respecte un horaire défini et ne peut entrer dans cette conception. Ils observent que, lors de la deuxième version du PEC, certaines intentions disparaissent. Ils proposent d'associer des disciplines, ce qui se produit déjà ponctuellement, de les rapprocher

plus étroitement, de saisir les opportunités lorsqu'elles se présentent, de réaliser des choix parmi les disciplines les plus ouvertes et d'approfondir des thèmes à partir de branches différentes. Les enseignants de sciences humaines pensent à la formation des maîtres, parfois individualistes, à la volonté et la polyvalence de quelques-uns, au respect des personnalités et des affinités.

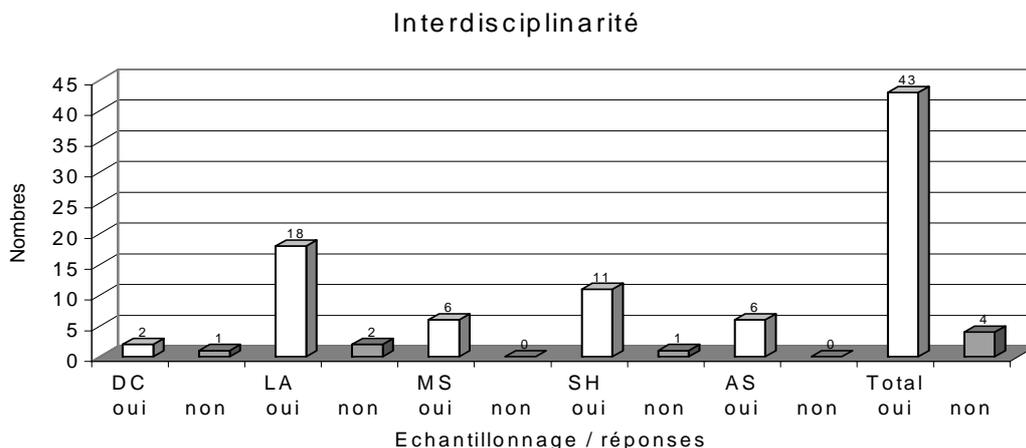
Echantillons	Conceptions positives	Conceptions négatives	Interrogations Généralités
Arts sports	<ul style="list-style-type: none"> - à pratiquer davantage - liens entre les disciplines créées par les élèves - élèves confortés, aidés par les professeurs - idée essentielle - bon en avant, progrès formidable - intérêt pour les collègues 	<ul style="list-style-type: none"> - très long travail de préparation personnelle et commune - décloisonnement pas encore ressenti 	<ul style="list-style-type: none"> - connaissance de l'autre matière - utiliser à bon escient - peut-être profitable

Les professeurs des arts et du sport désirent aider les élèves, qui doivent apprendre à créer des liens entre les disciplines, et solidifier leurs fonctions mentales. Malgré un travail de longue haleine et un décloisonnement pas encore éprouvé, ils considèrent l'idée essentielle, favorable à une meilleure connaissance des collègues, des autres matières et au développement des méthodes pédagogiques.

La majorité des réflexions relatives à l'interdisciplinarité sont très encourageantes et prometteuses. Les personnes interrogées relatent leurs sentiments de professionnels et transmettent leurs engouements, leurs appréhensions et leurs interpellations. Nombreux sollicitent ou reconnaissent l'enrichissement d'une telle pratique, mais, malheureusement, les organes décisionnels ne semblent pas avoir élaboré les structures favorisant l'application de démarches interdisciplinaires et la formation des enseignants. Nous comprenons fort bien les difficultés inhérentes à la gestion des établissements, mais regrettons cet immobilisme réconfortant les plus récalcitrants. Par conséquent, actuellement, seule une interdisciplinarité interne à une discipline ou résultant de la perspicacité de quelques professeurs semble facilitée.

V. *Chiffrer le nombre d'intéressés par une expérience sur l'interdisciplinarité, établir les collaborations envisagées et leur application.*

Figure 50 : Question V



Parmi les 49 sujets de notre échantillonnage, 2 membres du groupe DC ne prennent pas position, car leur fonction les empêche d'appliquer une telle mesure ou de se représenter les avantages et les inconvénients de ce concept méthodologique. Sur les 47 personnes restantes, 43 se prononcent favorablement et semblent intéressées par une expérience interdisciplinaire. Ce pourcentage élevé (91.5 %) renforce nos regrets explicitant l'apathie des responsables dans ce domaine et nous osons espérer une réflexion plus approfondie lors de l'analyse du premier cycle de quatre ans de cette nouvelle formule de maturité.

Pour cette cinquième question, nous établissons un rapport entre les *collaborations* envisagées et des *exemples* de leur application en respectant les groupements de disciplines et en associant, si nécessaire, certains contenus. Nous aurions pu prendre les branches apparentées listées dans les programmes, mais les sentiments des professeurs avant l'application du PEC nous paraissent plus naturels et spontanés. Nous ne gardons pas les quelques propositions faites par les directeurs et conseillers en orientation afin de nous en tenir uniquement aux praticiens.

Généralement, les professeurs pris en compte associent une discipline de prédilection avec la leur ou favorisent quelquefois d'autres branches, car ils pratiquent rarement une seule discipline ou nous dévoilent certaines de leurs compétences. Dans le premier groupe (LA), le français semble offrir de multiples possibilités, mais les autres langues et l'histoire ne sont pas en reste. Le deuxième groupe (MS) se diversifie passablement et offre une palette d'exemples. Dans le troisième groupe (SH), les philosophes démontrent les possibilités d'intégration de leur discipline à travers plusieurs exemples et choix de branches. Dans le quatrième groupe (AS), les maîtres d'éducation physique (sport) expriment diverses propositions. En résumé, les suggestions présentées ci-dessous représentent des réalités ou des intentions et prouvent l'existence d'une interdisciplinarité peut-être encore trop embryonnaire.

Echantillon des langues (LA)

<u>Collaborations</u>	<u>Exemples</u>
Allemand – anglais	Utilisation de termes communs / travaux culturels et recherches sur des pays spécifiques
Allemand – anglais – histoire	Recherche et présentations de documents historiques en langue allemande / situer un mouvement littéraire à une certaine époque / histoire de la langue anglaise ou allemande, des pays respectifs et de leur culture
Allemand – peinture – musique	Auteurs à traiter en allemand
Allemand – philosophie	Oeuvre littéraire
Anglais – économie	Vocabulaire dans le domaine
Français	Acquisition d'une culture au sens large / recoupements interdisciplinaires au sein de la branche (Zola : système économique, Pascal : un scientifique et un philosophe)
Français – économie – histoire – philosophie	Zola (Au bonheur des dames : trame romanesque – économie de l'époque – lutte des petits commerçants – aspects historiques et philosophiques)
Français – espagnol	Littérature française et espagnole
Français – histoire	Littérature et le Moyen Age / notation d'un travail de prise de notes à travers un travail d'histoire
Français – histoire – philosophie – religion	Contexte historique, dimension philosophique, côté mystique d'un auteur
Français – italien	Littérature
Français – musique	Romantisme
Grec – mathématiques	Théorème d'Euclide
Latin – grec	Moyens d'accéder à une culture et problèmes économiques, juridiques, psychologiques

Echantillon des langues (LA)Collaborations

Latin – Histoire
 Pédagogie – histoire
 Pédagogie – psychologie
 Philosophie – mathématiques

Exemples

Conquête de l'Angleterre par Jules César
 La pédagogie au fil du temps
 Modèles de vie
 Pascal

Echantillon des mathématiques et sciences expérimentales (MS)Collaborations

Géographie – dessin – psychologie
 Informatique – Français – histoire – économie
 Mathématiques – informatique
 Mathématiques – physique
 Poésie – dessin

Exemples

Voyage culturel en Dordogne : études de peintures préhistoriques et des relations humaines
 Voyage culturel en Pologne : élaboration d'un journal
 Cours de statistiques / programme de géométrie
 Exploitation de problèmes dans les deux disciplines
 Traduire chacun dans l'autre langage

Echantillon des sciences humaines (SH)Collaborations

Chimie – physique – histoire – géographie
 Géographie – biologie
 Géographie – physique – chimie
 Histoire – géographie – économie
 Histoire – français
 Histoire – géographie – français
 Philosophie – allemand
 Philosophie – biologie
 Philosophie – Français
 Philosophie – Français – physique
 Philosophie – mathématiques
 Philosophie – physique
 Philosophie – psychologie

Exemples

Origine de l'univers
 Erosion des sols
 Trajectoire des comètes
 Enjeux économiques, politiques et sociaux / les Balkans / la séparation de l'empire romain / niveau de vie de certaines populations
 Les premières écritures
 Littérature romantique et nationaliste
 Philosophe de langue allemande
 La vie
 Pascal, Montaigne
 Différents éclairages sur une question particulière
 Remise en question
 Principes de causalité, principes techniques, origine de l'univers
 Implication philosophique

Echantillon des arts et du sport (AS)Collaborations

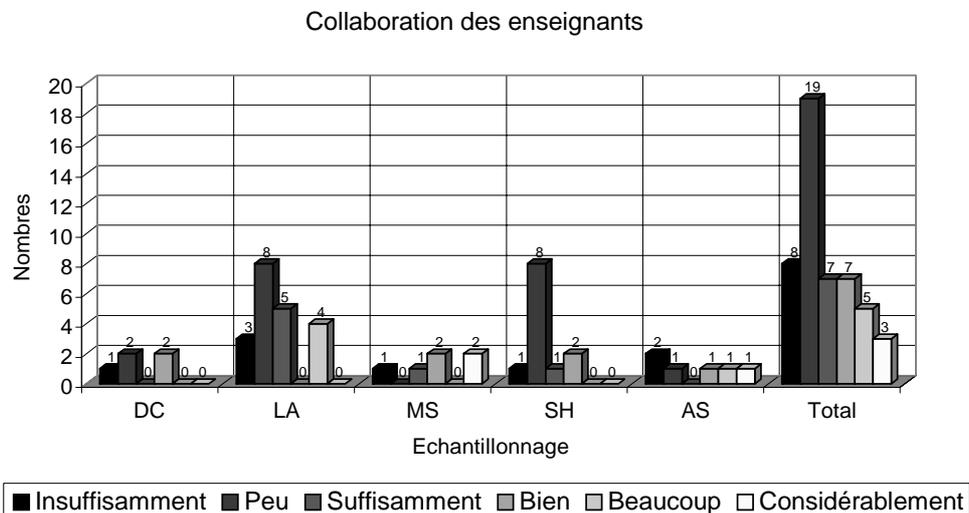
Dessin – Français
 Dessin – histoire
 Musique – français
 Musique – latin
 Sport – géographie
 Sport – histoire
 Sport – musique
 Sport – physique

Exemples

Moyens d'expression pour arriver à un seul but / carnet de dessins et langage écrit ou visuel
 Mouvement artistique d'une période historique
 Romantisme
 Horace
 Lecture de carte, orientation
 Histoire du sport
 Activités créatrices, rythme
 Histoire des mouvements, théorie des leviers, inertie

VI. *Relever et approfondir le degré de collaboration des enseignants exprimé sur une échelle d'évaluation à 6 niveaux (insuffisamment, peu, suffisamment, bien, beaucoup, considérablement).*

Figure 51 : Question VI

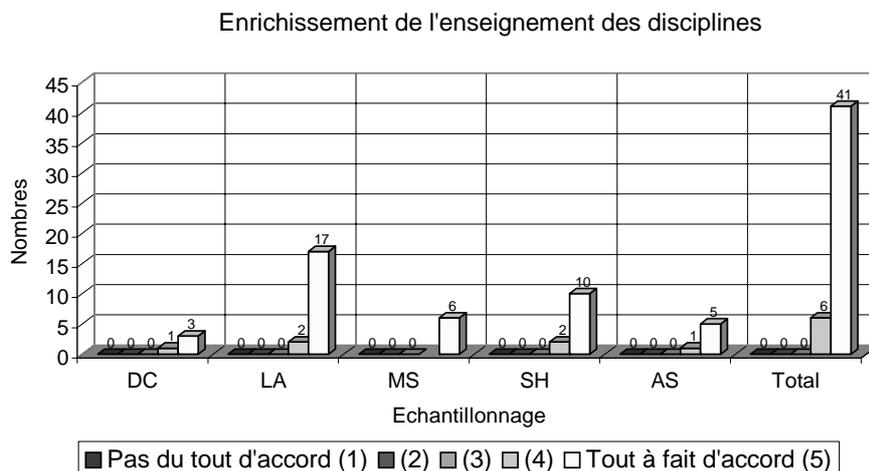


Le degré de collaboration des enseignants (Figure 51) n'est pas très élevé puisque le *peu* l'emporte avec 38.8 %. Si l'on additionne les 19 *peu* et les 8 *insuffisamment*, le total de 27 représente plus de 55 %. Ce constat nous laisse perplexe et confirme que les relations sont plus souvent au niveau des intentions que des réalités. Les professeurs des sciences humaines totalisent 66.7 % de *peu*. Le résultat éparpillé des enseignants d'arts et de sport montrent que les avis sont très partagés.

Certains pensent que les jeunes collaborent mieux et que l'intensité dépend des cours, des disciplines et du contexte, que quelques professeurs sont moins engagés, voire plus égoïstes et qu'il existe plusieurs catégories d'enseignants.

VII. *Apprécier, sur une échelle d'attitude simplifiée de Likert, les opinions relatives à l'enrichissement de chaque discipline créé par plus d'ouverture de la part des uns et des autres.*

Figure 52 : Question VII



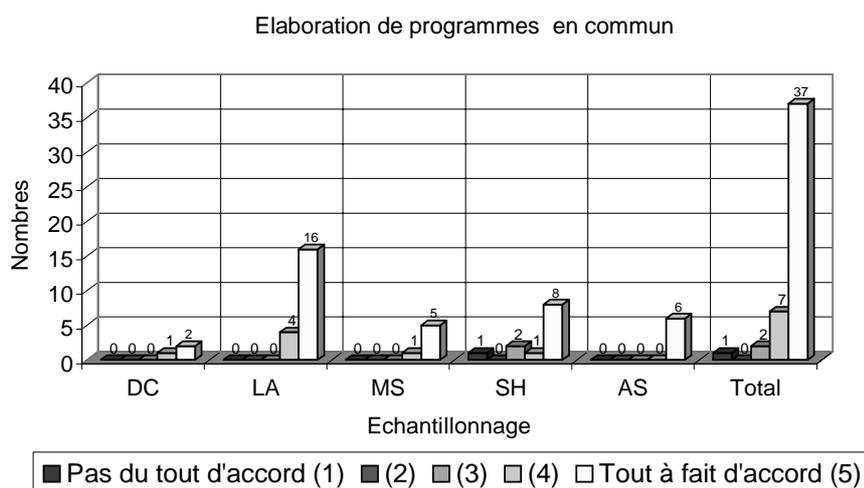
Avec l'échelle simplifiée de Likert (Figure 52, p. 269), nous obtenons 87.2 % (41) de réponses favorables (*tout à fait d'accord*) à l'enrichissement de l'enseignement de chaque discipline déclenché par plus d'ouverture de la part des uns et des autres. Les professeurs de mathématiques et sciences expérimentales sont unanimes et les enseignants de langues, comme ceux des sciences humaines, des arts et du sport manifestent un enthousiasme évident.

Deux personnes n'expriment pas d'avis et plusieurs complètent leur réaction. Quelques-uns souhaitent garder l'initiative de la collaboration et détenir le choix du collaborateur. Certains estiment qu'il est difficile de faire plus, qu'il est préférable de mettre l'accent sur l'individualité du professeur et que tout dépend de l'esprit de la direction. Pour d'autres encore, une collaboration semble indispensable à l'interdisciplinarité, mais cela doit venir naturellement. D'aucuns parlent d'investissement personnel, du temps nécessaire au changement des mentalités et de l'ouverture de l'un et de l'autre dans le sens d'un enrichissement plutôt que d'une collaboration. Par leurs observations, les enseignants confirment la multitude de mentalités au sein de cette profession. En effet, les uns souhaitent garder l'initiative, détenir le choix et rappellent l'esprit de l'interdisciplinarité, les autres proposent d'autres orientations, chargent la direction et évoquent le temps nécessaire au changement. Nous devons composer avec ces divergences et les respecter, car chaque vision contient des éléments intéressants.

VIII. Mesurer, sur une échelle d'attitude simplifiée de Likert, les opinions relatives à :

a) l'élaboration des programmes avec un collègue d'une discipline apparentée

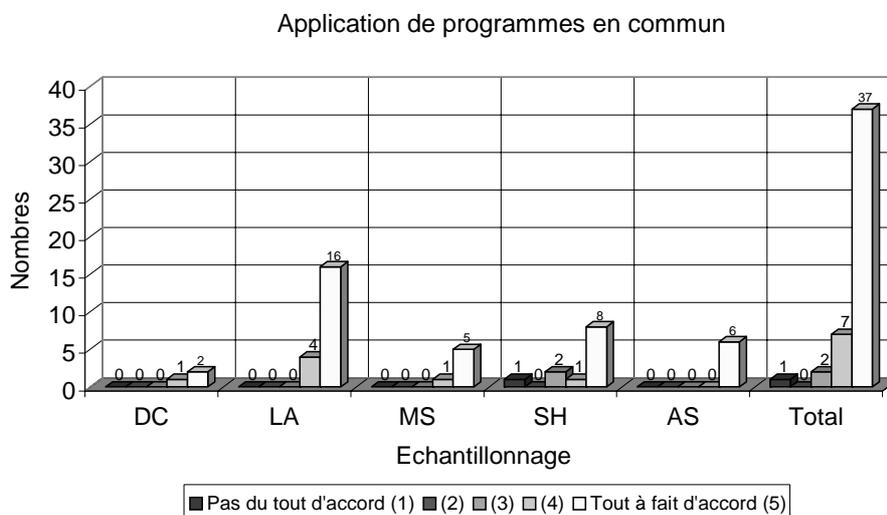
Figure 53 : Question VIII a)



La Figure 53 nous apprend que, au sein de notre échantillon, 37 personnes (78.7 %) sur 47 (deux du groupe DC s'abstiennent), sont *tout à fait d'accord* d'élaborer des programmes avec un collègue d'une discipline apparentée et qu'un sujet n'est *pas du tout d'accord*. Certains déclarent que cette méthode de travail permet aussi de cultiver sa personnalité et de varier son originalité, mais, parfois, les contenus et le temps imposent certaines restrictions.

b) *l'application des programmes élaborés en commun*

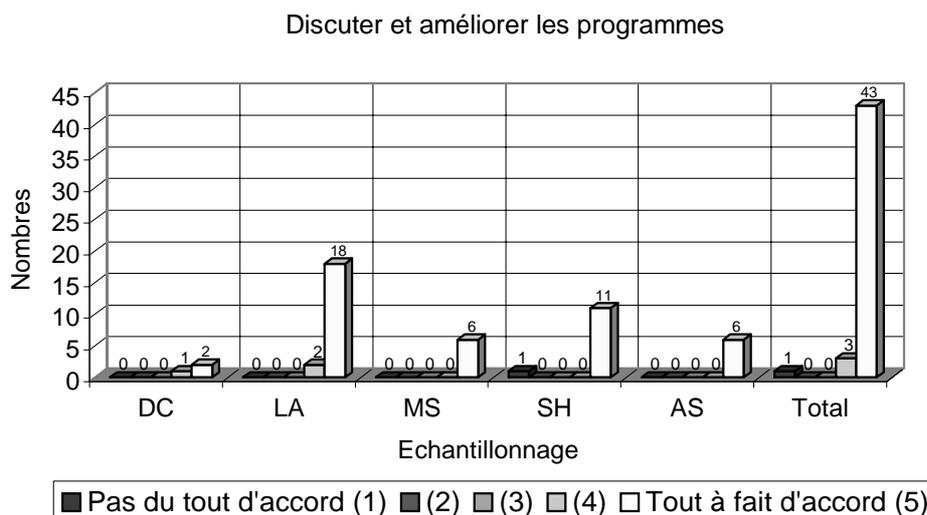
Figure 54 : Question VIII b)



Nous pouvons observer, dans la Figure 54 que plus de 80 % de personnes, 38 sur 47 (2 abstentions), disent être *tout à fait d'accord* d'appliquer des programmes élaborés en commun. Un seul sujet manifeste une opposition totale et d'autres hésitent. A une unité près, ces statistiques correspondent à celles du tableau précédent puisque la question b) découle de la a).

c) *la discussion de ces mêmes programmes pour les améliorer*

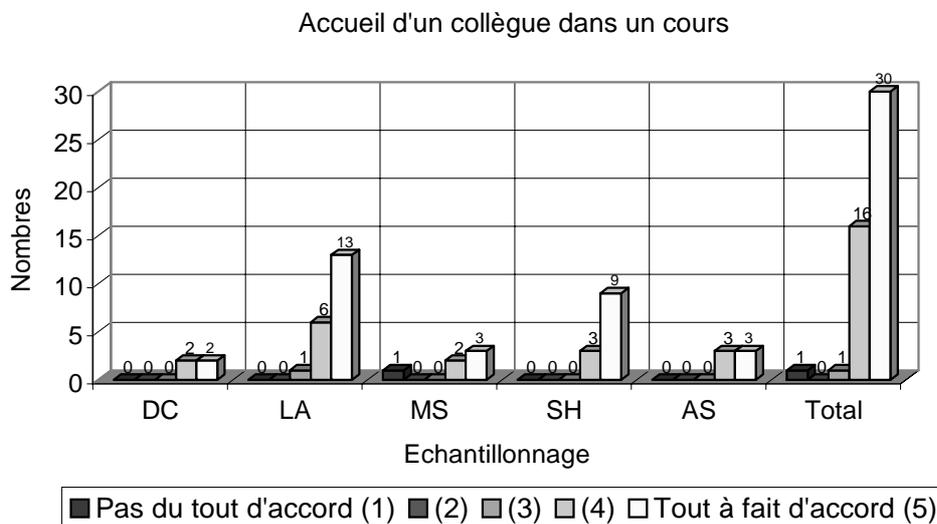
Figure 55 : Question VIII c)



Une forte proportion de sujets accepte de discuter les programmes pour les améliorer : 43 sur 47 (91.5 %), 2 récusations (Figure 55). Par contre, si 3 personnes se placent au niveau 4 de l'échelle d'évaluation, un membre du groupe sciences humaines n'est *pas du tout d'accord*. Ce constat est similaire pour les questions VIII a) et VIII b).

d) l'accueil d'un collègue dans un cours en développant les raisons d'un refus ou d'un consentement.

Figure 56 : Question VIII d)



Les réponses à cette question sont légèrement plus partagées. En effet, on dénote, dans la Figure 56, 30 personnes *tout à fait d'accord*, soit 62.5 % (1 abstention) de recevoir un collègue dans l'un ou l'autre de leurs cours et un professeur de mathématiques et sciences expérimentales qui n'est *pas du tout d'accord*. Par contre, un tiers se situe au degré 4.

Ci-après, nous évoquons les raisons d'une acceptation ou d'un refus en respectant le classement de la Figure 56 (5-4-3-2-1). Nous établissons une liste d'éléments positifs et négatifs émis par les membres de notre échantillon et ajoutons une colonne d'éléments neutres, car certains expriment un sentiment ni positif, ni négatif ou émettent quelques conditions.

	Eléments positifs	Eléments négatifs	Eléments neutres
(niveau 5) Tout à fait d'accord	<ul style="list-style-type: none"> - bénéficiaire pour chacun - être vu de l'extérieur - échange d'une certaine sensibilité - casser une routine - enrichissement mutuel - remise en question - partage d'autres points de vue - enrichissement réciproque - éviter le piège de l'accoutumance - intéressant d'observer d'autres façons de pratiquer - prise de conscience de ses automatismes - autre regard sur la matière et la façon de la dispenser - enseignant trop individualiste - nécessité de recevoir des avis - apport d'une discussion - communication d'idées - enrichir sa méthode d'enseignement - stimulant - compréhension de l'autre et de sa branche 	<ul style="list-style-type: none"> - peur d'être contrôlé - investissement temps - diminuer ses heures pour réaliser ces projets - plus difficile de donner un cours lors de la présence d'un collègue 	<ul style="list-style-type: none"> - intéressant - aller dans autre branche que la sienne - expériences dans les stages - avec des collègues de confiance - selon les affinités - 2 à 3 fois par an, pas systématiquement - mettre au point les raisons de la visite - si entente et demande - en cas de réciproque

	Eléments positifs	Eléments négatifs	Eléments neutres
(niveau 5) Tout à fait d'accord	<ul style="list-style-type: none"> - diminuer l'écart de la spécialisation - relativiser sa branche - renouveau, dynamisme - échange d'idées, de méthodes - progresser dans son enseignement et se cultiver - apprendre et s'améliorer en voyant enseigner et en recevant des critiques d'autres - éviter le renfermement de sa discipline - erreurs relevées par l'expérience d'un autre - vision extérieure - autres façons d'approcher certains thèmes - confronter et discuter les méthodes - connaître ses améliorations possibles - variation pour les élèves - apport de spécialistes - à faire 6 à 7 fois dans l'année - beaucoup à apprendre - idée à mettre sur pied et à favoriser - raisons psychologiques, pédagogiques et didactiques - pour sa propre instruction - aide à la collaboration, effet miroir - pouvoir si situer et se corriger - s'ouvrir à l'un et à l'autre - ne pas donner l'impression d'un enseignement à tiroir - vision extérieure - moins de barrières relationnelles 		
(niveau 4)	<ul style="list-style-type: none"> - apports mutuels - montrer ses réalisations - échanges - savoir s'intégrer à un contenu et à des méthodes paradoxales 	<ul style="list-style-type: none"> - timidité de se sentir observé - peur de l'accueil et d'être jugé - risque de comparaison - perturbation - moins de rapidité au niveau du programme 	<ul style="list-style-type: none"> - intéressant - en cas de réciproque - avec un peu de peine - situation d'examen créée par la présence du collègue - selon les conditions, l'état d'esprit, les affinités, les personnalités, les méthodes de travail - avec des collègues d'idées partagées - sous certaines conditions - question de temps - pouvoir choisir ses collaborateurs - selon le cours et la raison de la visite
(niveau 3)		<ul style="list-style-type: none"> - danger de manquer de naturel 	<ul style="list-style-type: none"> - délicat, ne pas gêner l'autre - venir pendant une période intéressante
(niveau 1) Pas du tout d'accord		<ul style="list-style-type: none"> - impression d'être inspecté 	<ul style="list-style-type: none"> - ni recevoir, ni être reçu - ouverture uniquement au directeur

Le partisan du *pas du tout d'accord* exprime soit des sentiments de refus, soit une impression de se sentir inspecté d'où la raison, peut-être, d'admettre uniquement la visite du directeur. L'individu situé au niveau 3 de l'échelle d'évaluation relève également des éléments négatifs ou neutres. Il craint le danger de ne pas rester lui-même, de gêner l'autre et insiste sur le choix de la période de visite. Les 16 sujets placés au point 4 posent une multitude de conditions, expriment certaines inquiétudes, mais reconnaissent quelques apports d'un échange. Enfin, les 30 *tout à fait d'accord* évoquent de nombreuses raisons d'accepter un collègue dans l'un ou l'autre de leurs cours. Il nous apparaît que l'ensemble des déclarations récoltées manifestent une envie d'exécuter des échanges. Une telle application est à la fois un enrichissement pour les partenaires de l'éducation et une ouverture à l'interdisciplinarité.

- Questions relatives à la pédagogie et la psychologie

- I. *Relever et comparer les définitions de chacun concernant la pédagogie et la psychologie.*

Pour répondre à la première question relative à la pédagogie et la psychologie, après avoir fait une synthèse, nous groupons les définitions obtenues, sans distinguer les auteurs, en quatre catégories : relationnel, transmission du savoir, but et manière d'être. La multiplicité des réflexions nous éclaire sur quelques façons diverses de concevoir ces deux disciplines, de les comprendre ou de les interpréter.

Dans les définitions relatives à la pédagogie, comme celles concernant la psychologie, nous observons maintes similitudes souvent exprimées dans un langage différent, ressentons des contenus plus prosaïques que d'autres et des définitions quelque peu équivoques ou interverties, mais si le caractère scientifique ne ressort pas toujours, les idées transmises nous apparaissent intelligibles et sont le résultat de professionnels expérimentés qui, avec le temps et la pratique, sont devenus méthodiques, pragmatiques et réalistes.

La plupart des définitions concernant la pédagogie relatent la façon de transmettre les connaissances, de se réaliser, de stimuler l'acquisition d'un message ou d'une matière, d'établir et de gérer les relations entre les partenaires, de favoriser l'enthousiasme, d'apprendre à apprendre, de résoudre les problèmes en tenant compte de son auditoire, de rendre autonome son public, de se familiariser avec les matières et de favoriser son assimilation. Elles touchent également à la responsabilisation, l'efficacité de la diffusion du savoir, la contribution d'un développement harmonieux des facultés intellectuelles de la personne, la manière d'accroître les aptitudes de l'élève, l'autorégulation du fonctionnement d'un processus, l'approche de l'autre dans les meilleures conditions, la mise en place de méthodes, la manière d'aborder des domaines de l'éducation, l'optimisation des potentialités et la prise en considération de la démarche d'apprentissage de l'étudiant. La majorité accorde à l'élève la place qui lui revient.

Les quelques définitions propres à la psychologie soulèvent le principe d'adaptation, de compréhension de l'autre, de ses préoccupations et motivations, de la recherche de l'autonomie, du respect des différences et des personnalités comme du vécu, de la mise en valeur, des dysfonctionnements et de la compréhension des mécanismes

humains. Elles font état aussi de la capacité d'entretenir des contacts et d'affronter différents événements, des tentatives de découvertes expliquant le comportement de l'élève, des causes des difficultés passagères ou durables, des possibilités d'une situation inattendue, des facultés de l'esprit humain, de l'adéquation d'une attitude, de l'exploration des meilleures stratégies, d'une approche plus perspicace de l'individu permettant d'atteindre les objectifs pédagogiques, des aptitudes à supporter les différents caractères, de la justesse du langage, du respect des différents tempéraments et de la considération des autres et des contenus. Plusieurs soulignent la part apportée par cette discipline à la compréhension de l'humain.

Définitions de la pédagogie

1. Relationnel

- permettre à l'élève de franchir un pas supplémentaire, de lui donner les conditions de le réaliser et devenir inutile
- établir une confiance saine et réciproque entre le professeur et chacun de ses élèves
- côté relationnel entre les élèves, entre les élèves et les professeurs
- branche à part entière soucieuse de l'humain et mettant l'individu au centre
- art facilitant la conduite de l'enfant vers plus de liberté par son savoir

2. Transmission du savoir

- art de faire passer son enseignement à travers ses connaissances, sa personnalité et quelques astuces pédagogiques
- ensemble des méthodes devant servir à apporter le meilleur enseignement possible responsabilisant et respectant les individualités
- art de faire passer un message à plusieurs personnes différentes (qualité d'écoute) et de stimuler l'acquisition de ce message
- art de faire assimiler et aimer aux élèves leurs tâches
- art de contribuer et faciliter le développement harmonieux de la personnalité et des facultés intellectuelles de l'élève
- art et technique d'enseigner, d'apprendre et de faire passer des matières
- processus de rétroaction en perpétuel mouvement : enseignement, observation, analyse, hypothèses sur les raisons des échecs, corrections et changement de processus
- transmettre un savoir et une passion
- transmettre des connaissances en essayant de prendre en compte au maximum la personnalité de l'étudiant, de l'apprentissage de sa démarche
- transmettre un apprentissage en apprenant soi-même

3. But

- faire passer un message et avoir les moyens de le vérifier
- savoir faire passer une matière
- mieux comprendre l'aspect vie de la classe, le côté humain des élèves et du professeur
- étude historique de l'éducation
- science pour apprendre à apprendre
- montrer la façon d'empoigner les problèmes et de les ajuster
- construction de son autonomie pour les apprentissages
- éducation, conseils et modèles donnés servant à former le caractère, la personnalité, les affinités
- science permettant d'approcher l'autre dans les meilleures conditions, d'avoir les moyens de le ressentir et de mettre en place des stratégies
- aspects didactiques ou distinction entre instruction et éducation

Définition de la psychologie

1. Relationnel

- réaction d'un individu au groupe face à une situation
- l'apprentissage de l'identité et de la liberté nécessite un encadrement souple s'adaptant à la personnalité et aux besoins de l'élève
- art de comprendre l'autre et réagir avec respect vis-à-vis de l'autre dans des situations qui ne doivent pas être occasionnelles
- compréhension intuitive des élèves
- science qui tient compte de l'état de la personne
- en rapport à l'âme et à l'intérieur de l'être
- capacité d'entretenir des contacts avec autrui
- indispensable à la compréhension du fonctionnement de l'individu
- art de savoir jouer avec les différents caractères
- réflexion structurée concernant le comportement des autres, des contenus, des courants existants

2. Transmission du savoir

- complémentaire à la pédagogie
- plus comme science exacte
- science étudiant l'esprit humain, ses facultés, la variété de ses comportements
- utile à la découverte des meilleures stratégies

3. But

- fournir les conditions cadres pour favoriser l'autonomie
- savoir subir les individualités, respecter les différences et adapter ses directives selon les personnalités
- sciences qui a pour objet l'étude de la tentative d'explication des comportements humains compte tenu d'un vécu et de certaines données normatives
- découvrir les richesses cachées de chacun de ses élèves, les utiliser pour mettre en valeur l'élève et résoudre les problèmes
- étude de la perception des choses de façon plus individuelle
- plus gérer les dysfonctionnements
- analyse du fonctionnement de l'élève pour adapter son enseignement
- étude des mécanismes psychiques
- étude du fonctionnement et des troubles de l'esprit humain

Définitions de la pédagogie

- ensemble des moyens mis en œuvre pour amener l'étudiant à découvrir ses possibilités et sa personnalité
- faire apprécier la matière pour mieux l'assimiler
- communiquer la connaissance en associant la notion de plaisir pour l'étudiant
- orienter et maximiser ses potentialités
- plaisir apporté par un langage judicieux
- la connaissance de l'expérience des anciens pour une meilleure école
- amener l'élève à trouver un plaisir à découvrir de nouvelles activités et à vouloir poursuivre ses recherches au-delà
- travailler ensemble dans un but constructif, mais parfois contraignant

4. Manière d'être

- façon d'enseigner, réaction des professeurs et des élèves par rapport à une action d'apprentissage
- tout mettre au centre pour l'épanouissement de l'enfant
- art de transmettre l'enthousiasme pour ce à quoi peut mener une matière
- homme au centre, le mieux pour son développement
- gérer les côtés dynamiques
- tendance à remplacer une responsabilité individuelle dans une société où l'élève est déresponsabilisé
- adapter la matière en conséquence de son public
- manière d'amener l'élève vers plus de savoir, mais aussi vers une meilleure connaissance de lui-même et du monde
- savoir-vivre, ouverture d'esprit, honnêteté, tact
- comportement touchant à la vie sociale, morale, aux apprentissages de toutes sortes
- amour et passion
- savoir souffrir pour obtenir un résultat
- manière d'approcher les domaines de l'éducation avec une certaine réflexion
- conduite de l'enfant en acceptant sa propre route et en évitant la directivité
- interprétations personnelles des théories de l'enseignement et de ses convictions par rapport à son enseignement

Définition de la psychologie

- essai de découvertes des principes expliquant partiellement le comportement des êtres humains
- se mettre à la place de l'autre pour anticiper ses réactions
- assumer les capacités de supporter les différents caractères des gens
- connaissance du fonctionnement de l'être humain pour mieux bâtir les responsables de demain
- aider l'être humain à se connaître lui-même

4. Manière d'être

- s'adapter à son auditoire, utiliser les manières adéquates pour faire passer la connaissance, comprendre ses préoccupations immédiates et donner le tout aux chercheurs
- ne pas juger les autres, mais les comprendre, ne pas trop excuser, donner une base de la psychologie en la démystifiant
- psychologie collective : établir un climat
- art de comprendre le mécanisme humain, éviter de le perturber et d'en tenir compte dans nos comportements
- art d'étudier des raisonnements pour adapter son comportement
- art d'analyser les comportements psychiques, les motivations de l'individu
- capacité de faire face à des événements hors norme
- science facilitant une plus grande connaissance du fonctionnement de l'individu permettant d'atteindre l'objectif pédagogique
- discipline abstraite influençant mon attitude
- attitude des personnes et de leurs réactions
- aptitudes à comprendre les autres et à s'y adapter
- langage facilitant la communication, la transmission de son intimité, le recentrage pour mieux s'ouvrir et se connaître
- savoir être souple pour faire comprendre ce que l'on pense
- plus individuelle et propre à chacun
- science facilitant la gestion d'une situation inattendue par rapports aux réactions d'un individu

II. Répertoire et rapprocher les exemples d'application de la pédagogie et de la psychologie dans les cours.

Les différentes indications élaborées par les sujets de notre recherche nous informent des procédures d'application de la pédagogie et de la psychologie dans leurs cours. Comme précédemment, nous ne différencions pas les échantillons, car cela nous paraît plus significatif de mettre en évidence les représentations. Nous sommes persuadés que l'une ou l'autre de formules proposées mérite toute notre attention et laissons le lecteur s'en inspirer. Certains exemples ne sont pas très explicites, mais donnent des éléments de réflexions que chacun prendra la peine de développer s'il désire enrichir son enseignement.

Exemples d'application de la pédagogie dans les cours

- susciter de l'enthousiasme, de l'intérêt
- insister sur le côté responsabilisant du choix
- vérifier l'avance de chacun
- faire participer et rechercher l'élève
- travailler en groupes
- s'auto-évaluer et remédier à ses insuffisances
- savoir reconnaître une erreur technique
- donner des exemples pertinents

Exemples d'application de la psychologie dans les cours

- faire aimer ce qu'on enseigne
- respecter et détecter les individualités
- cerner et apprendre à connaître les personnalités
- essayer de comprendre les blocages
- être à l'écoute des élèves, les laisser exprimer leurs craintes, mécontentements ou satisfactions
- savoir s'excuser pour une erreur de comportement commise
- définir le cadre, le climat d'une classe

Exemples d'application de la pédagogie dans les cours	Exemples d'application de la psychologie dans les cours
<ul style="list-style-type: none"> - reformuler une question pour palier au manque d'aisance à s'exprimer - définir les objectifs pour chaque leçon - inciter l'étudiant à passer au-delà d'un premier regard - évoluer avec la façon de percevoir l'étudiant - adapter son enseignement avec le vécu éducatif de l'élève - tenir compte de l'environnement - analyser ses démarches - créer un climat de travail - s'engager personnellement - écouter activement - gérer les histoires d'examen (donner des choix de dates) - laisser gérer les tâches à domicile - approcher des matières en respectant des modes de raisonnement différenciés - avoir des activités dans lesquelles le professeur est en retrait - capter l'attention en adaptant les moyens didactiques - laisser l'élève découvrir par lui-même - varier les méthodes d'enseignement et les moyens pour ne pas ennuyer les élèves - valoriser positivement - trouver la manière adéquate de faire passer les matières - introduire les concepts nouveaux - récompenser celui qui se donne de la peine et non punir celui qui ne travaille pas - aider l'élève - appliquer certaines habitudes - rester le plus concret possible - faire référence au vécu - gérer les situations délicates - être capable d'expliquer une même chose de façons différentes - éviter le cours magistral - faire revivre une créativité - communiquer avec le bon langage - déborder sur le plaisir - créer la motivation - savoir être le père, le copain et l'homme ferme 	<ul style="list-style-type: none"> - susciter une mise en confiance - agir et adapter son attitude en fonction des réactions des étudiants - essayer de percevoir les difficultés d'un élève et trouver la façon de les orienter - tenir compte de la situation de l'élève - sensibiliser les élèves à certaines situations - parler du vécu - rechercher les causes d'un problème, les troubles de comportement - intégrer les élèves isolés - sentir le contact avec l'élève - inviter les élèves à se prendre en charge - chercher un équilibre - comprendre les élèves et être à l'écoute de leurs difficultés - respecter l'intimité - rechercher continuellement des contacts - établir une relation entre l'enseignant et l'étudiant - créer un magnétisme et des interactions - apprendre à connaître les personnes - tenir compte de l'atmosphère, du moment - réfléchir sur les événements de vie - établir un contact avec les élèves - modifier ses comportements - s'adapter à l'élève à un moment précis selon les circonstances - comprendre comment fonctionne l'esprit des élèves - favoriser une relation en partageant l'intérêt d'un élève pour un objet précis - créer les conditions pour analyser un événement - conditionner l'auditoire plutôt que de passer au jugement - se positionner face à une prise de position - mettre en fonction, souvent inconsciemment, plusieurs paramètres - mettre en condition dans un milieu avant de mettre en œuvre les moyens - aborder les élèves en tant que personne, puis la matière - séduire par la parole et la démarche intellectuelle - laisser chacun émerger dans la voie qui lui convient - sensibiliser, transposer les notions à d'autres éléments - prendre des informations sur le comportement des étudiants et élaborer un projet qui en découle - libérer l'élève de ses blocages - montrer le plaisir de réaliser une activité

III. Analyser les opinions relatives à l'introduction de la pédagogie et de la psychologie dans les disciplines de la maturité.

L'introduction de la pédagogie et de la psychologie dans les disciplines de maturité suscite un nombre considérable de réactions. Des uns expriment des sentiments positifs à ce changement et des autres manifestent quelques réticences, voire des sentiments négatifs à l'arrivée de la pédagogie et de la psychologie. Les raisons, les propositions, les conditions, les craintes, les envies d'ouverture, les points de vue favorables ou défavorables, les interrogations et les réflexions suscités par cette question III démontrent des divergences que nous détaillons ci-après en respectant, le plus fidèlement possible, les propos et les questionnements de chacun. Cette analyse sémantique fait ressortir une disproportion entre les sentiments positifs et négatifs qui prouve un intérêt certain pour la pédagogie et la psychologie.

Sentiments positifs

L'introduction de ces deux disciplines paraît très importante aux enseignants interrogés, car elles favorisent l'ouverture personnelle, facilitent la compréhension des divergences d'opinions et aident à la gestion de certains problèmes. Ce changement permet d'augmenter l'offre, de donner, au Collège, un avant-goût de l'Université ou des Ecoles para-universitaires et d'augmenter les choix. La psychologie sert, entre autres, à la connaissance de l'être humain et la compréhension de ses mécanismes. Son introduction est une excellente idée, car elle renforce les expériences personnelles et évite d'utiliser d'autres cours pour aborder des thèmes propres à la personne. Ces disciplines élargissent l'éventail des options. Elles sont importantes pour l'équilibre de la personne, car elles s'intègrent à de réels besoins dans le champ de la mission de l'école. Même en effleurant uniquement certaines notions, elles peuvent donner des pistes, servir au développement de l'individu et lui procurer quelques bases encourageant les relations interpersonnelles. Ces branches dénotent un intérêt certain, une ouverture et ne servent pas uniquement à l'enseignant. Aujourd'hui, même dans le privé, la psychologie et la pédagogie prennent une place reconnue qui s'amplifie depuis plusieurs années. Ces disciplines auraient dû être prises en considération avant, car l'étude de la psychologie en Angleterre depuis plus de trente ans et la disparition des Ecoles Normales sont quelques arguments de poids. A titre d'option complémentaire, cela peut être un bagage intéressant facilitant un meilleur développement personnel et permettant de mieux comprendre sa façon de fonctionner et de communiquer. La psychologie et la pédagogie n'ont pas de rendement immédiat par rapport aux études, mais à celui qui doit devenir adulte. La psychologie est un phénomène de mode qui a beaucoup de succès, car les gens ont envie de mieux se comprendre. Enfin, les structures d'un baccalauréat conçoivent la formation de responsables qui doivent connaître des notions de base en pédagogie et psychologie.

Sentiments négatifs - réticences

La pédagogie n'a pas sa place au Collège, elle est plutôt réservée à l'enseignement ou d'autres professionnels. Les philosophes abordent déjà certaines notions freudiennes, par exemple. Il existe suffisamment de branches, donc pourquoi ne pas partager l'horaire de la philosophie avec celui de la psychologie. La continuité avec la HEP ne paraît pas aménagée et seuls certains étudiants auront reçu cette formation.

Propositions

Il semble important de consulter les gens, de servir leurs intérêts, d'éviter le bricolage ou une similitude avec l'Université. La psychologie devrait se regrouper avec la philosophie ou alors mettre plutôt la psychologie et la pédagogie en cours facultatif, du moins pas avant la troisième ou la quatrième année. L'enseignement de la pédagogie doit être ciblé, c'est-à-dire propre à des spécificités ou à l'Ecole Normale.

Conditions

La réussite dépend des thèmes abordés et de la personne responsable. Il convient de ne pas succomber à la facilité et de respecter les exigences des autres branches ainsi que les mêmes critères d'appréciation. Les étudiants doivent avoir la possibilité de choisir cette option complémentaire et de connaître le contenu du programme.

Des philosophes, psychologues et pédagogues pourraient traiter un thème central ou mettre en place des cours blocs. Il faut éviter d'enseigner des contenus pré-universitaires ou préparant une entrée à l'Ecole Normale en dispensant une formation générale et non spécialisée, sans verser dans l'intellectualisme.

Interrogations

Il faut faire des choix, s'interroger sur le contenu et la contribution de cette branche par rapport à d'autres, éviter trop de spécialisations et se demander si la bonne démarche consiste à ajouter des branches, c'est-à-dire à mettre encore des cours. Nous pouvons nous enquérir de savoir si le besoin correspond à ce qu'offrent ces branches.

Notre public, majoritairement enthousiaste, considère l'introduction de ces disciplines favorable et enrichissante, car elles procurent des outils pour soi-même et aider les autres. Des notions de psychologie et de pédagogie deviennent une nécessité complémentaire à l'éducation des collégiens. Elles offrent aux étudiants passionnés par ces sujets des notions profitables pour leurs études et la suite de leur vie.

Par contre, la pédagogie doit plus défendre sa position et démontrer son utilité comme sa raison d'être. Plusieurs sujets de notre échantillon n'ont suivi que peu de cours de pédagogie et peinent à s'imaginer l'apport de cette discipline. Il est temps de leur prouver que son champ d'action s'élargit progressivement, qu'elle n'est plus réservée à diverses spécifications et que ce concept n'est pas uniquement utile à des professionnels de l'enseignement, de l'éducation ou de la santé.

Certaines déclarations traduisent une crainte de la concurrence. En effet, quelques professeurs, par leurs propos, manifestent leur inquiétude, car ils sentent une rivalité d'intérêts. Par contre, d'autres pensent aux étudiants et se réjouissent de l'ouverture de l'école à de nouveaux champs disciplinaires permettant de tout lier à l'être et non au savoir.

Dans le Tableau 30 de la page suivante, nous procédons à une analyse lexicale en classifiant les commentaires relatés précédemment et en leur attribuant des points ainsi que des pourcentages. En regroupant les rubriques *très bien, bien, oui, oui avec remarques et en 3ème-4ème*, nous obtenons 75,5 % (18.37 % + 18.37 % + 6.12 % + 22.45 % + 10.20 %), soit 37 personnes (9 + 9 + 3 + 11 + 5) sur 49, favorables ou très favorables à l'introduction de la psychologie et de la pédagogie. Seuls 6 sujets sont réticents face à l'apprentissage de la pédagogie (12.24 %) et une personne (2.04 %) propose ces nouvelles disciplines en cours facultatif. Pour 4 individus (8.16 %), la psychologie et la pédagogie doivent s'associer avec la philosophie. Un seul enseignant hésite (2.04 %).

Tableau 30 : Analyse lexicale

Commentaires	Très bien	Bien	Oui	Oui avec remarques	Psychologie ou Pédagogie réticences	En 3 ^{ème} – 4 ^{ème}	Cours facultatif	Philosophie + psychologie + (pédagogie)	Hésitations	Total
Ne pas faire ce que l'on fait à l'Université – selon les thèmes abordés et la personne qui fait passer la matière				1						
Très bonne chose, surtout la psychologie (pédagogie = enseignement) pour parler des problèmes qui devraient être abordés	1									
Très intéressant – les étudiants se posent beaucoup de questions – donner des bases de la relation avec l'autre	1									
Pas de rendement immédiat par rapport aux études, mais par rapport à celui qui doit devenir adulte (cadre, père de famille)				1						
Psychologie : connaissance de l'être humain, ok – Pédagogie : non					1					
Bonne chose : nécessité aujourd'hui, même dans le privé – ampleur prise au cours de ces dernières années		1								
Plutôt laisser à Fribourg si c'est pour bricoler – servir l'intérêt des gens – consulter l'individu – mettre philosophie et psychologie ensemble – la psychologie et la pédagogie sont applicables de manière plus concrète								1		
Ne pas choisir parce que branche plus facile : si on la met = même catégorie de traitement ou alors autres critères d'appréciation – oui, mais comme branche exigeante				1						
Oui, mais ne pas donner un aspect pré-universitaire, ne pas spécialiser comme à l'EN				1						
Quelque chose en plus du point de vue de l'allègement de la grille – pédagogie : plutôt professionnel – psychologie : plus large dans le champ, formation générale – ne pas professionnaliser				1						
Dans les structures du bac, on forme des responsables qui doivent connaître des notions de base en pédagogie et psychologie			1							
Utiles pour ceux qui auront besoin de ces concepts (ens., éduc., soins, gestion de personnel) – révéler les contenus aux élèves				1						
Pas avant 3 ^{ème} – 4 ^{ème}						1				
Psychologie : assez d'accord (voir ce que les philosophes font) – pédagogie : cours facultatif					1					
Très bien, très important pour l'ouverture personnelle et pour diversifier les points de vue abordés – donner un avant-goût au Collège pour l'Uni et les Ecoles para-uni afin de choisir en connaissance de cause	1									
Bien pour une certaine catégorie d'élèves – bien parce que c'est en option		1								
Souci que ce soit trop intellectuel – il faut que le professeur ait du feeling – travailler plus avec l'image que cela prépare à la vie				1						
Philosophie – psychologie : très bien, mais pédagogie plutôt enseignement					1					
Positif : préparation au niveau des bacheliers – ne pas mettre dans les premières années de gymnase, mais en 3 ^{ème} – 4 ^{ème}						1				
Ça peut aider la compréhension des gens entre eux (collaboration)			1							
La pédagogie est assez spécialisée, pré-professionnelle – la psychologie, si c'est pour mieux communiquer, c'est utile					1					
Très intéressant – branche qui a sa place	1									
Ça peut être très bien	1									
Au départ : bonne chose, suite à la disparition de l'EN – mieux au niveau Uni ou HEP - à mettre en cours facultatif							1			
Bien, intéressant : en rapport avec l'humain – donner avant la connaissance de la matière		1								
La pédagogie, c'est une aberration, sauf à l'EN ou si c'est ciblé – Psychologie : oui, si c'est l'étude du comportement et si c'est un choix – à mettre à l'intérieur ou en parallèle de la philosophie - déjà assez de matières – partager l'horaire								1		
Bien, surtout la psychologie		1								
Bonne chose du fait d'un grand choix – disciplines favorisant le développement de l'individu		1								
Bonne chose		1								
Une bonne chose – offrir aux étudiants passionnés par ce sujet des notions profitables pour la suite		1								
Phénomène de mode – peut être abordé en philosophie – certainement beaucoup de succès, car les gens ont envie de mieux se comprendre								1		

Commentaires	Très bien	Bien	Oui	Oui avec remarques	Psychologie oui Pédagogie réticences	En 3 ^{ème} – 4 ^{ème}	Cours facultatif	Philosophie + psychologie + (pédagogie)	Hésitations	Total
Très critique – la pédagogie : branche pour l'enseignant – psychologie : pas sa place si branche thérapeutique – l'étudiant doit pouvoir choisir – plutôt pour les OC						1				
Bien si option complémentaire, mais pas en concurrence avec la philosophie						1				
Elargissent de l'éventail – important pour l'équilibre de la personne – dans le champ de la mission de l'école – l'intégrer à de réels besoins				1						
Trop de spécialisations si on met encore des cours – est-ce le moment de rajouter des branches – faire des choix – est-ce la bonne démarche ?								1		
Oui si un thème central tel que la connaissance traitée par des philosophes, psychologues et pédagogues								1		
A première vue : aucune objection – quel sera le contenu ?				1						
Choix défendable – favorable à ce que ça figure dans les options				1						
Très favorable – aurait dû être pris en considération avant – ce n'est pas pour juger ou évaluer une personne	1									
Favorable selon le programme		1								
Plutôt la psychologie (déjà en Angleterre et Amérique vers les années 1970) – mais que faire avec la pédagogie ?					1					
A titre d'option complémentaire, ça peut être un bagage intéressant (parents – entreprises) – pas tellement favorable en option spécifique : discipline professionnelle – continuité avec l'EN						1				
C'est bien – choix de blocs en sciences humaines : philosophie - psychologie - sociologie – faire des ponts entre les disciplines – présenter les cours à l'avance – psychologie : bien, car elle est dans le temps présent		1								
Notions qui même effleurées peuvent donner des pistes			1							
Enthousiaste – dans les années à venir les collégiens devront avoir des notions de pédagogie et de psychologie : outils pour soi-même et pour aider les autres	1									
Branche qui manque au point de vue intérêt, ouverture – niveau comparable aux autres branches – à mettre comme branche de développement				1						
Il faut ces deux disciplines, c'est complémentaire à l'éducation	1									
Très bien pour un développement personnel – il faut connaître comment on fonctionne, on communique	1									
Plutôt la psychologie pour la compréhension des mécanismes – selon le contenu					1					
Nombre total	9	9	3	11	6	5	1	4	1	49
Pourcentage	18.37	18.37	06.12	22.45	12.24	10.20	02.04	08.16	02.04	100.00

IV. *Evaluer, sur une échelle d'attitude simplifiée de Likert les opinions relatives à l'idée que les éléments de réponses apportés par la pédagogie et la psychologie font mieux comprendre :*

- a) *la raison ou l'influence d'un choix;*
- b) *les empreintes laissées par le milieu éducatif (relatif à l'instruction);*
- c) *les empreintes laissées par le milieu social (relatif à la société);*
- d) *les empreintes laissées par le milieu culturel (relatif à la culture intellectuelle);*
- e) *les processus d'apprentissage;*
- f) *les autres;*
- g) *font mieux se comprendre soi-même*

Evaluer, sur une échelle d'attitude simplifiée de Likert les opinions relatives à l'idée que ces disciplines offrent :

- h) une meilleure possibilité de choix, c'est-à-dire à une plus large ouverture d'esprit permettant de mieux assumer ses décisions en matière d'orientation ultérieure;
- i) la possibilité d'aborder différemment ses apprentissages;
- j) la possibilité de mieux gérer sa place dans la société;
- k) la possibilité de mieux se construire, d'élaborer sa personnalité.

Dans le Tableau 31, nous détaillons les réponses obtenues aux questions IV a) à IV k), et les pourcentages correspondants, sans tenir compte des catégories de notre échantillon (DC, LA, MS, SH, AS).

Tableau 31 : Questions IV a) à IV k)

La pédagogie et la psychologie semblent pouvoir apporter des éléments de réponse faisant mieux comprendre...

	Pas du tout d'accord		2		3		4		Tout à fait d'accord		Sujets	Total
	1								5			
a la raison ou l'influence d'un choix	1	2.04%	4	8.16%	5	10.20%	17	34.69%	21	42.86%	48	97.96%
b les empreintes laissées par le milieu éducatif (relatif à l'instruction)	1	2.04%	2	4.08%	9	18.37%	19	38.78%	16	32.65%	47	95.92%
c les empreintes laissées par le milieu social (relatif à la société)				0.00%	12	24.49%	23	46.94%	14	28.57%	49	100.00%
d les empreintes laissées pas le milieu culturel (relatif à la culture intellectuelle)			10	20.41%	15	30.61%	14	28.57%	9	18.37%	48	97.96%
e les processus d'apprentissage			2	4.08%	6	12.24%	21	42.86%	20	40.82%	49	100.00%
f une meilleure compréhension des autres			3	6.12%	6	12.24%	12	24.49%	28	57.14%	49	100.00%
g une meilleure compréhension de soi-même			3	6.12%	6	12.24%	21	42.86%	19	38.78%	49	100.00%

La pédagogie et la psychologie offrent également...

	Pas du tout d'accord		2		3		4		Tout à fait d'accord		Sujets	Total
	1								5			
h une meilleure possibilité de choix, c'est-à-dire une plus large ouverture d'esprit permettant de mieux assumer ses décisions		0.00%	4	8.16%	8	16.33%	23	46.94%	14	28.57%	49	100.00%
i la possibilité d'aborder différemment ses apprentissages	1	2.04%	2	4.08%	12	24.49%	18	36.73%	16	32.65%	49	100.00%
j la possibilité de mieux gérer sa place dans la		0.00%	8	16.33%	18	36.73%	19	38.78%	4	8.16%	49	100.00%

A la **question a** (la pédagogie et la psychologie semblent pouvoir apporter des éléments de réponse faisant mieux comprendre la raison ou l'influence d'un choix) 21 personnes (42.86 %) sont *tout à fait d'accord* et 17 sujets (34.69 %) se placent dans la catégorie 4. Un seul individu (2.04 %) n'est *pas du tout d'accord* avec cette affirmation. Nous incluons, dans ce résultat, les deux personnes souhaitant extraire la pédagogie de la question. Par contre, nous ignorons celle qui ne répond pas.

Parmi les 49 personnes interrogées, 16 (32.65 %) d'entre elles estiment que la pédagogie et la psychologie semblent pouvoir apporter des éléments de réponses faisant mieux comprendre les empreintes laissées par le milieu éducatif (**question b**), à savoir tout ce qui touche à l'instruction, et 19 (38.78 %) se situent au niveau 4. Comme précédemment, nous incluons, dans ce résultat, les deux personnes souhaitant extraire la pédagogie de la question. Par contre, nous ignorons les deux qui ne répondent pas.

Un peu moins de 30 % (28.57), soit 14 sujets, se déclare *tout à fait d'accord* avec l'idée que la pédagogie et la psychologie semblent pouvoir apporter des éléments de réponse faisant mieux comprendre les empreintes laissées par le milieu social (**question c**) et 23 personnes (46.94 %) se mettent au degré 4. Comme précédemment, nous incluons, dans ce résultat, les deux personnes souhaitant extraire la pédagogie de la question.

Pour cette **question d**, les avis sont beaucoup plus divisés et se répartissent comme suit : 9 (18.37 %) *tout à fait d'accord*, 14 (28.57 %) au niveau 4, 15 (30.61 %) au 3 et 10 (20.41 %) au 2. Aucune personne n'est *pas du tout d'accord* sur le fait que ces deux disciplines semblent pouvoir apporter des éléments de réponse faisant mieux comprendre les empreintes laissées par le milieu culturel. Nous incluons toujours, dans ce résultat, les deux personnes souhaitant extraire la pédagogie de la question, mais ignorons celle qui s'abstient.

A cette **question e**, tout le monde s'exprime et 20 sujets (40.82 %) sont *tout à fait d'accord* avec l'idée que la pédagogie et la psychologie semblent pouvoir apporter des éléments de réponse faisant mieux comprendre les processus d'apprentissage, alors que 21 (42.86 %) se placent dans la catégorie 4. Nous incluons aussi, dans ce résultat, les deux personnes souhaitant extraire la pédagogie de la question.

Tout le monde donne également son avis à la **question f** : 57.14 %, soit 28 des personnes interrogées, sont *tout à fait d'accord* sur le fait que la pédagogie et la psychologie semblent pouvoir apporter des éléments de réponse faisant mieux comprendre les autres et 24.49 %, soit 12 individus, se situent au degré 4. Ce résultat comprend les trois sujets souhaitant extraire la pédagogie de la question.

Nous observons, à la **question g**, que 38.78 %, 19 sujets, de notre échantillon pense que la pédagogie et la psychologie semblent pouvoir apporter des éléments de réponse à une meilleure compréhension de soi-même et que 42.86 %, 21 sujets, se placent au niveau 4 de l'échelle d'évaluation. Par conséquent, 81.64 % (40) des personnes interrogées expriment leur accord avec cette question g. Ce résultat comprend les trois sujets souhaitant extraire la pédagogie de la question.

Pour cette **question h**, 28.57 % (14) de l'échantillon pris en compte estime que la pédagogie et la psychologie offrent une meilleure possibilité de choix (*tout à fait d'accord*), c'est-à-dire une plus large ouverture d'esprit permettant de mieux assumer ses décisions, 46.94 % (23) se placent au niveau 4 de l'échelle d'évaluation et aucun individu n'est *pas du tout d'accord*. Par conséquent, 37 personnes, soit 75.51 %, se situent aux degrés 4 ou 5 et ce résultat, qui comprend les trois sujets souhaitant extraire la pédagogie de la question, prouve la forte acceptation avec l'affirmation proposée.

A la **question i**, 16 (32.65 %) sujets de notre échantillon sont *tout à fait d'accord* avec l'idée que la pédagogie et la psychologie offrent la possibilité d'aborder différemment ses apprentissages, 18 (36.73 %) se situent au degré 4, 12 (24.49 %) au 3, 2 (4.08 %) au 2 et un individu (2.04 %) n'est *pas du tout d'accord*. Par conséquent, 34 personnes placées aux niveaux 4 et 5 de l'échelle d'évaluation représentent le 69.38 % des sujets interrogés. Comme dans le tableau précédent, ce résultat comprend les trois sujets souhaitant extraire la pédagogie de la question.

Pour cette **question j**, 37 (75.51 %) représentants de notre échantillon choisissent le niveau 4 (19) ou 3 (18) de l'échelle simplifiée de Likert, 4 (8.16 %) sont en dessus (*tout à fait d'accord*) et 8 (16.33 %) en dessous (niveau 2) et 0 % n'est *pas du tout d'accord* de dire que la pédagogie et la psychologie offrent la possibilité de mieux gérer sa place dans la société. Cette fois, ce résultat ne comprend plus trois, mais deux sujets souhaitant extraire la pédagogie de la question.

Les résultats de la **question k** montrent que 38.78 % (19) des sujets sont *tout à fait d'accord* de reconnaître que la pédagogie et la psychologie offrent la possibilité de mieux se construire, d'élaborer sa personnalité et 36.73 % (18) se placent au degré 4. Ce résultat comprend également les trois sujets souhaitant extraire la pédagogie de la question.

- | | |
|-----|---|
| V. | <i>Confronter les points de vue sur la contribution de l'enseignement de la pédagogie et de la psychologie aidant les élèves à se préparer à la vie active, à exercer leurs responsabilités à l'égard d'eux-mêmes, d'autrui, de la société et de la nature.</i> |
| et | |
| VI. | <i>Relever de quelle façon la pédagogie et la psychologie peuvent inculquer des notions propices au développement personnel ou aux relations.</i> |

Lors de nos entretiens, plusieurs collègues nous ont fait remarquer la similitude entre les questions V et VI. Par conséquent, nous avons regroupé les différents commentaires et points de vue des représentants de notre échantillon que nous développons ci-dessous. Pour ces deux questions, tout comme pour les autres remarques retranscrites plus bas, nous ne tenons pas compte de la distribution des membres de notre recherche et nous traduisons fidèlement les sens des propos émis.

La psychologie, pour sa part, favorise une ouverture personnelle et de l'esprit. Elle se base sur l'analyse des comportements humains. Il existe d'autres moyens que la pédagogie ou la psychologie pour atteindre les objectifs précités aux questions V et VI. Cet enseignement apporte des compléments non seulement aux enseignants,

mais aussi à tous les cadres, chefs d'entreprise... à l'heure où l'on parle tellement de communication. Ces disciplines permettent à chacun de mieux gérer sa vie et ses réactions par une meilleure compréhension de son développement et des influences extérieures. Les collégiens ne sont pas tous prédestinés à l'Université et ces branches sont de plus en plus demandées en formation d'adultes. La pédagogie et la psychologie donnent un nouvel éclairage sur la réalité et sont surtout porteuses de questions et de remises en question. Elles favorisent l'équilibre personnel, l'auto-diagnostic et permettent de meilleures relations, plus de tolérance, des choix réfléchis et de se rendre compte de ses responsabilités. L'enseignement de la psychologie doit amener les étudiants à mieux prendre conscience d'eux-mêmes, mais sans pour autant mettre les collégiens en situation de thérapie. Des notions précises sur l'individu permettent de se comprendre, de se construire plus harmonieusement, d'avoir des références, de se connaître davantage, se positionner, s'accepter, être à l'écoute des autres et des différences, de savoir ses propres attentes et d'améliorer sa construction, de devenir acteur et se décentrer. Il faut donner à chacun la possibilité de s'exprimer afin de pouvoir effectuer des choix. A travers de telles leçons, on sait mieux de quoi on parle, c'est-à-dire que les notions de comportement prennent un sens et qu'elles se placent dans des situations précises. La connaissance des forces qui nous habitent nous font mieux saisir nos agissements, nos limites et celles des autres. La pédagogie et la psychologie peuvent aider à gérer sa vie en montrant certains fonctionnements ou en essayant d'expliquer les critères d'une décision. Elles aident à contrôler sa pensée et ses émotions, à justifier ses choix, rejeter l'individualisme, relativiser certains jugements, définir sa complexité et celles des autres pour être plus serein face à soi-même et autrui.

- **Autres remarques** donnent l'occasion de faire état de points de vue volontairement ou involontairement omis. Elles permettent de conclure ce chapitre avec des regards différents. Pour y parvenir, nous reprenons les éléments soulevés par quelques-uns en respectant, comme antérieurement, les idées émises.

L'enseignement de la pédagogie et de la psychologie est applicable de manière plus concrète que la philosophie et l'étude de ces deux disciplines peut amener les étudiants à s'intéresser plus tard à la philosophie. Du point de vue de l'orientation professionnelle, l'enseignement de telles branches apporte des éléments pour l'éventuel choix de ces mêmes disciplines au niveau universitaire ou d'autres écoles. Du point de vue personnel, les premières personnes intéressées à la psychologie sont souvent trompées (trouver des solutions définitives, découvrir la vérité) et ce n'est qu'après beaucoup de temps qu'elles parviennent à relativiser. Il ne faut pas non plus vouloir tout interpréter, être toujours sûr et tout expliquer grâce à la psychologie. L'enseignement de ces disciplines ne doit pas imiter celui de la philosophie en concevant d'autres types que la méthode frontale. Le professeur porte la lourde responsabilité de ne pas s'en tenir uniquement à des théories trop exclusives.

Pour conclure, nous relevons que notre questionnaire induit peut-être trop au positif, c'est-à-dire que les aspects négatifs de la pédagogie et de la psychologie n'apparaissent pas suffisamment. Cependant, la retranscription, sous différentes formes, des opinions émises, grâce à la collaboration des directeurs, conseillers en

orientation et enseignants, nous a donné l'occasion d'effectuer diverses analyses porteuses de réflexions à considérer avec une certaine attention.

8e CHAPITRE... RECHERCHE SUR L'ÉVALUATION DES COURS DISPENSES EN 3^{ème} ANNÉE AU COLLÈGE DU SUD EN 2000/2001

Lors de la rentrée scolaire 1998/1999, la nouvelle maturité s'applique, pour la première fois, dans les Collèges fribourgeois, aux gymnasiens commençant leurs études supérieures. A partir de la période 1999/2000, les étudiants suivent les cours d'option spécifique (OS) et, en 2000/2001, les options complémentaires (OC) entrent en jeu. Par conséquent, la psychologie et la pédagogie, disciplines complémentaires, deviennent actives dès 2000/2001 pour les élèves de 3^{ème} année et, dès 2001/2002, pour ceux de 3^{ème} et 4^{ème} années.

L'ensemble des Collèges du Canton de Fribourg recensent, durant l'année scolaire 2000/2001, 494 étudiants de section française en 3^{ème} année (Gambach : 57, Ste-Croix : 129, St-Michel : 191, Sud : 117) dont 144, soit un pourcentage de 29.1, inscrits en option complémentaire psychologie/pédagogie (Gambach : 25, Ste-Croix : 42, St-Michel : 48, **Sud : 29**). Ce pourcentage s'écarte de 6.7 points de celui obtenu lors des simulations réalisées en 1997 qui prévoyaient 35.8 % d'étudiants intéressés par l'option complémentaire psychologie/pédagogie (Figure 41, p. 193).

Dans ce chapitre 8, nous appliquons une démarche quelque peu similaire à celle utilisée au chapitre 7, c'est-à-dire que nous décrivons le plan d'enquête effectué auprès des étudiants du Collège du Sud, le déroulement dans le temps des différentes évaluations, l'instrument de récoltes de données à savoir le questionnaire d'évaluation conduit auprès des participants au cours de l'option complémentaire psychologie/pédagogie, la présentation des résultats et l'analyse des réponses obtenues.

A. Plan d'enquête

Pour réaliser cette deuxième étude relative à l'introduction de la psychologie et de la pédagogie au niveau gymnasial, nous procédons à une analyse de l'opinion des étudiants sur les cours de 3^{ème} année au Collège du Sud en 2000/2001. Durant cette année scolaire, 29 étudiants (23 filles et 6 garçons) suivent le cours d'option complémentaire psychologie/pédagogie à Bulle et, pour récolter leur avis, nous élaborons un questionnaire (Annexe 4, p. 359) permettant d'évaluer chacun des six cours dispensés pendant cette période : Questions fondamentales de la psychologie et de la pédagogie / Instruments et procédures de recherche / Aspects historiques et figures significatives de la psychologie et de la pédagogie / Quelques courants psychologiques et pédagogiques / Apprentissage et modification du comportement humain / Processus d'apprentissage.

Comme nous l'avons précisé, nous avons l'opportunité d'enseigner ces disciplines, au Collège du Sud et, par conséquent, nous profitons de cette situation pour demander aux étudiants d'évaluer les différents cours de psychologie/pédagogie. En début d'année, nous présentons et expliquons les raisons de notre démarche aux élèves inscrits au cours d'option complémentaire psychologie/pédagogie : souci de

leurs intérêts, renforcement des motivations, adaptation des contenus au public concerné, expérimentation d'un nouveau programme, recherche en cours...

1. Déroulement dans le temps

En 2000/2001, au Collège du Sud, l'effectif élevé de 29 personnes contraint les responsables à distribuer les étudiants, intéressés par l'option complémentaire psychologie/pédagogie, dans deux groupes différents. Le premier groupe se compose de 12 élèves et le deuxième en comprend 17. Cette différence d'effectif provient des heures de cours (lundi et mercredi : 16.10 – 17.00 h. ou jeudi 10.10 – 11.50 h) qui ne laissent pas aux étudiants le temps de s'organiser avant l'inversion des groupes dès le deuxième semestre. Les cours sont identiques de part et d'autre, mais les questions posées, l'intérêt des participants, le temps à disposition ou encore d'autres raisons peuvent, parfois, provoquer quelques divergences de forme ou de contenu.

Après chaque cours et examen, tous les participants reçoivent et complètent une feuille d'évaluation (Annexe 4, p. 359). Nous présentons, ci-dessous, les contenus avec les numéros de référence similaires à ceux du programme, les dates d'évaluation du groupe 1 et celles du groupe 2.

Nos	Contenus	Dates d'évaluation groupe 1	Dates d'évaluation groupe 2
1.	Questions fondamentales de la psychologie et de la pédagogie	12 octobre 2000	11 octobre 2000
2.	Instruments et procédures de recherche	30 novembre 2000	4 décembre 2000
3.	Aspects historiques et figures significatives de la psychologie et de la pédagogie	25 janvier 2001	24 janvier 2001
4.	Quelques courants psychologiques et pédagogiques	19 février 2001	22 février 2001
5.	Apprentissage et modification du comportement humain	23 avril 2001	26 avril 2001
7.	Processus d'apprentissage	28 mai 2001	7 juin 2001

B. Instrument de récolte de données : questionnaire d'évaluation du cours

Avant l'arrivée de la psychologie et de la pédagogie au gymnase, nous avons tout d'abord enseigné la psychologie à l'École de Degré Diplôme et avons profité de faire évaluer les cours dispensés entre 1995 et 1999 par les élèves concernés. Durant ces quatre ans, 110 élèves ont accompli une deuxième année qui se subdivisait en 9 cours et 81 élèves ont réalisé une troisième année qui comprenait 4 cours. L'analyse des résultats nous a permis de tenir compte des réflexions des élèves, de mieux comprendre certaines réactions et d'adapter notre niveau et nos méthodes d'enseignement.

Cette expérience nous a encouragés à utiliser les mêmes procédures au Collège dès l'introduction des options complémentaires. Par conséquent, pour concrétiser notre intention de connaître l'opinion des étudiants sur les cours dispensés en 3^{ème} année, au Collège du Sud, en 2000/2001, nous élaborons un questionnaire comprenant 10 questions (Annexe 4, p. 359). Chacune d'entre elles permet d'évaluer l'un ou l'autre aspect de notre démarche et d'adapter, par la suite, les divers procédés pratiqués lors de cette première année d'enseignement.

L'évaluation des 6 cours (cours 1, 2, 3, 4, 5 et 7) donnés aux 29 étudiants de 3^{ème} année, au Collège du Sud, en 2000/2001, comprend 10 items :

1. l'intérêt des explications et des théories
2. la clarté de la présentation de la matière
3. l'équilibre entre la théorie et la pratique
4. le rythme de travail
5. les supports de cours
6. la durée du thème
7. l'apport des thèmes étudiés
8. les liens entre les thèmes et leur vécu
9. le repérage des meilleurs procédés
10. la méthode d'évaluation

C. Présentation des résultats – analyse des données

Dans l'idée de concrétiser notre intention d'évaluer des événements objectivement définissables, nous choisissons une échelle descriptive. Cependant, pour la traiter, nous ne la transformons pas en échelle numérique, car, tout en restant fidèle à l'ordre des questions, nous développons les réponses obtenues à chaque cours en ressortant les nombres et les pourcentages des différents groupes. Puis, nous ressortons quelques enseignements des cours pilotes. Lors de l'exploitation des résultats, afin de reproduire l'évaluation le plus fidèlement, nous distinguons chaque groupe dans lesquels nous soulignons et commentons les résultats les plus élevés.

ANALYSE

Cours 1

Dans le premier chapitre sur les questions fondamentales de la psychologie et de la pédagogie, nous apportons quelques définitions de diverses disciplines scientifiques; détaillons les finalités, moyens, méthodes et relations éducatives de la psychologie et de la pédagogie; précisons quelques tâches et buts de la psychologie et de la pédagogie : description, explication, prédiction, influence; différencions la psychologie/pédagogie laïque et la psychologie/pédagogie scientifique. Nous consacrons 11 leçons à ce premier cours en essayant de varier la théorie, la recherche individuelle, la réflexion et la présentation par groupes.

L'évaluation formative traite de généralités, d'éléments historiques, de grands domaines et de chronologie générale. L'évaluation sommative met en évidence la

définition de domaines scientifiques, la psychologie aujourd'hui, le profil des psychologues, la définition et quelques modèles de la pédagogie, l'éducation nouvelle, l'origine et la définition de la psychologie, la science du comportement (psychologie expérimentale, béhaviorisme), la psychologie cognitive, le panorama des spécialisations de la psychologie, des personnages connus et les critiques de formes scolaires. De plus, chaque étudiant élabore un organigramme représentant les définitions ainsi que les buts de la psychologie et de la pédagogie en respectant l'exactitude des faits.

Tableau 32 : Cours 1 (questions fondamentales de la psychologie et de la pédagogie)
Groupe 1 (12 élèves)

ITEMS	TOUJOURS		SOUVENT		QUELQUEFOIS		JAMAIS		TOTAL	
	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	%						
1 Les explications et les théories choisies sont intéressantes	6	50.00	6	50.00	0	0.00	0	0.00	12	100.00
2 La présentation de la matière est claire et assez détaillée	5	41.67	6	50.00	1	8.33	0	0.00	12	100.00
3 L'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux	3	25.00	7	58.33	2	16.67	0	0.00	12	100.00
4 Le rythme de travail pourrait être plus rapide	0	0.00	0	0.00	5	41.67	7	58.33	12	100.00
5 Les supports de cours vous paraissent suffisants	7	58.33	5	41.67	0	0.00	0	0.00	12	100.00
6 Le temps passé sur ce thème vous semble trop court	0	0.00	0	0.00	8	66.67	4	33.33	12	100.00
7 Les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer	5	41.67	6	50.00	0	0.00	1	8.33	12	100.00
8 Les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements	1	8.33	7	58.33	4	33.33	0	0.00	12	100.00
9 Les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés	1	8.33	8	66.67	3	25.00	0	0.00	12	100.00
10 La méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières	5	41.67	6	50.00	1	8.33	0	0.00	12	100.00

Groupe 2 (17 élèves)

ITEMS	TOUJOURS		SOUVENT		QUELQUEFOIS		JAMAIS		TOTAL	
	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	%						
1 Les explications et les théories choisies sont intéressantes	4	23.53	11	64.71	2	11.76	0	0.00	17	100.00
2 La présentation de la matière est claire et assez détaillée	1	5.88	10	58.82	6	35.29	0	0.00	17	100.00
3 L'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux	1	5.88	9	52.94	7	41.18	0	0.00	17	100.00
4 Le rythme de travail pourrait être plus rapide	0	0.00	0	0.00	2	11.76	15	88.24	17	100.00
5 Les supports de cours vous paraissent suffisants	5	29.41	10	58.82	2	11.76	0	0.00	17	100.00
6 Le temps passé sur ce thème vous semble trop court	0	0.00	0	0.00	11	64.71	6	35.29	17	100.00
7 Les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer	4	23.53	9	52.94	4	23.53	0	0.00	17	100.00
8 Les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements	0	0.00	13	76.47	4	23.53	0	0.00	17	100.00
9 Les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés	0	0.00	8	47.06	5	29.41	4	23.53	17	100.00
10 La méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières	1	5.88	3	17.65	12	70.59	1	5.88	17	100.00

Les groupes 1 et 2 favorisent la catégorie *souvent* pour le premier item (les explications et les théories sont intéressantes : 50 % et 64.71 %), le deuxième (la présentation de la matière est claire et assez détaillée : 50 % et 58.82 %), le troisième (l'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux : 58.33 % et 52.94 %), le septième (les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer : 50 % et 52.94 %), le huitième (les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements : 58.33 % et 76.47 %) et le neuvième item (les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés : 66.67 % et 47.06 %). Ces mêmes groupes s'accordent également à dire que le rythme de travail ne devrait *jamais* être plus rapide, item 4, (53.83 % et 88.24 %) et que le temps passé sur ce thème leur semble *quelquefois* trop court, item 6, (66.67 % et 64.71 %). Par contre, pour 58.33 % du premier groupe les supports de cours paraissent *toujours* suffisants, alors que pour 58.82 % du deuxième groupe les supports de cours paraissent *souvent* suffisants, item 5. Enfin, l'item 10 montre que, dans le groupe 1, 50 % estime que la méthode d'évaluation aide *souvent* à mieux s'imprégner des matières, alors que, dans le groupe 2, 70.59 % s'accorde à dire que la méthode d'évaluation le permet *quelquefois*.

Dans le groupe 2, un élève pense que la théorie est quelquefois trop complexe; un autre relève que le cours est intéressant, mais a de la peine à savoir comment étudier ou relire; un troisième se sent décontenancé par les flash-back qui le déstructurent; deux autres considèrent l'examen difficile ou théorique; un dernier relève que le cours lui a fait découvrir la psychologie et la pédagogie et il ne regrette pas d'avoir choisi cette option.

Cours 2

Nous abordons, dans le deuxième chapitre relatif aux instruments et procédures de recherche, les qualités psychométriques des instruments (validité, objectivité, fidélité) et développons quelques méthodes empiriques telles que les procédures d'entretiens, les questionnaires, les instruments d'observation, les tests et l'expérimentation. Ce cours se compose de 10 leçons : 1 heure de théorie, 4 heures de lectures et visualisation des contenus par les élèves, 2 heures de construction et d'application de l'une des méthodes, 3 heures de présentation des résultats obtenus.

L'évaluation formative se déroule pendant la phase de préparation au moment du choix de l'une des cinq méthodes empiriques, de sa construction, de son adaptation à un public cible et de son application. Lors de l'évaluation sommative, chaque groupe présente en classe, les résultats recueillis en respectant plusieurs critères : compréhension et respect de la méthode, lien du sujet avec la psychologie ou la pédagogie, qualités psychométriques des instruments (validité, objectivité, fidélité), durée de la présentation (15 minutes), originalité et impression générale de l'exposé.

Tableau 33 : Cours 2 (instruments et procédures de recherche)

Groupe 1 (12 élèves)

ITEMS	TOUJOURS		SOUVENT		QUELQUEFOIS		JAMAIS		TOTAL	
	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	%						
1 Les explications et les théories choisies sont intéressantes	5	41.67	4	33.33	3	25.00	0	0.00	12	100.00
2 La présentation de la matière est claire et assez détaillée	4	33.33	6	50.00	2	16.67	0	0.00	12	100.00
3 L'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux	7	58.33	3	25.00	2	16.67	0	0.00	12	100.00
4 Le rythme de travail pourrait être plus rapide	0	0.00	0	0.00	8	66.67	4	33.33	12	100.00
5 Les supports de cours vous paraissent suffisants	5	41.67	6	50.00	1	8.33	0	0.00	12	100.00
6 Le temps passé sur ce thème vous semble trop court	1	8.33	1	8.33	5	41.67	5	41.67	12	100.00
7 Les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer	1	8.33	7	58.33	3	25.00	1	8.33	12	100.00
8 Les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements	2	16.67	8	66.67	1	8.33	1	8.33	12	100.00
9 Les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés	3	25.00	8	66.67	1	8.33	0	0.00	12	100.00
10 La méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières	5	41.67	6	50.00	1	8.33	0	0.00	12	100.00

Groupe 2 (17 élèves)

ITEMS	TOUJOURS		SOUVENT		QUELQUEFOIS		JAMAIS		TOTAL	
	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	%						
1 Les explications et les théories choisies sont intéressantes	7	41.18	7	41.18	3	17.65	0	0.00	17	100.00
2 La présentation de la matière est claire et assez détaillée	2	11.76	10	58.82	5	29.41	0	0.00	17	100.00
3 L'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux	10	58.82	5	29.41	2	11.76	0	0.00	17	100.00
4 Le rythme de travail pourrait être plus rapide	0	0.00	0	0.00	4	23.53	13	76.47	17	100.00
5 Les supports de cours vous paraissent suffisants	4	23.53	10	58.82	2	11.76	1	5.88	17	100.00
6 Le temps passé sur ce thème vous semble trop court	2	11.76	3	17.65	5	29.41	7	41.18	17	100.00
7 Les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer	9	52.94	6	35.29	1	5.88	1	5.88	17	100.00
8 Les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements	7	41.18	9	52.94	1	5.88	0	0.00	17	100.00
9 Les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés	8	47.06	8	47.06	1	5.88	0	0.00	17	100.00
10 La méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières	5	29.41	8	47.06	4	23.53	0	0.00	17	100.00

Au cours 2, les groupes 1 et 2 attribuent la position *souvent* aux items 2 (la présentation de la matière est claire et assez détaillée : 50 % et 58.82 %), 5 (les supports de cours paraissent suffisants : 50 % et 58.82 %), 8 (les thèmes étudiés permettent de mieux transposer les événements : 66.67 % et 52.94 %) et 10 (la méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières : 50 % et 47.06 %). Pour l'item 1 (les explications et les théories choisies sont intéressantes), 41.67 % des élèves du premier groupe sont *toujours* d'accord, alors que, dans le deuxième groupe, si 41.18 % partagent cet avis, 41.18 % choisissent la rubrique *souvent*. Les deux groupes pensent que l'équilibre entre la théorie et la pratique est *toujours* judicieux (item 3 : 58.33 % et 58.82 %). Par contre, à l'item 4, 66.67 % des élèves du groupe 1 pensent que le rythme de travail pourrait être *quelquefois* plus rapide, alors que 76.47 % de ceux du groupe deux s'accordent à dire que le rythme de travail ne devrait *jamais* être plus rapide. A l'item 6, 5 élèves (41.67 %) du groupe 1 disent que le temps passé sur ce thème semble *quelquefois* trop court et 5 autres déclarent que ce n'est *jamais* le cas. Pour ce même item, les élèves du groupe 2 partagent l'opinion d'une partie de ceux du premier groupe en déclarant que le temps passé sur ce thème ne semble *jamais* trop court. Aux items 7 et 9, respectivement 58.33 % et 66.67 % des membres du groupe 1 sont *souvent* d'accord que les thèmes parcourus les aident à mieux se situer et que les thèmes étudiés leur facilitent le repérage des meilleurs procédés. En revanche, les membres du groupe 2 représentent le 52.94 % et le 47.06 % à être *toujours* d'accord avec les affirmations des items 7 et 9.

Pour un élève du groupe 1, les exposés favorisent la compréhension du dossier qui, au début, paraissait un peu compliqué. Un élève du groupe 2 déclare avoir beaucoup appris avec les questionnaires, un autre relève l'aspect pratique et l'investissement fait par chacun et un troisième regrette que l'on n'ait pas plus approfondi ce travail passionnant.

Les résultats de l'évaluation de ce deuxième cours montrent un intérêt plus prononcé pour les instruments et procédures de recherche (cours 2) que pour les questions fondamentales de la psychologie et de la pédagogie (cours 1), spécialement dans le deuxième groupe. Ce constat confirme la nécessité de solliciter la participation des étudiants pendant les cours et de rendre les leçons le plus pragmatique possible.

Cours 3

Le troisième chapitre concerne l'étude de quelques aspects historiques et figures significatives de la psychologie et de la pédagogie. Pour le réaliser, après avoir présenté la démarche et proposé diverses références, nous demandons aux étudiants de sélectionner un psychologue ou pédagogue reconnu, chercher des informations à son sujet, se familiariser avec son personnage, définir l'un ou l'autre événement de sa vie et préparer une brève mise en scène. Trois leçons sont réservées à l'introduction et la préparation de ce cours et 5 leçons prévues pour l'évaluation.

Durant la préparation, nous assistons chaque groupe d'étudiants et procédons ainsi à une évaluation formative leur permettant de définir et d'adapter leur choix, de concevoir un texte et préparer leur présentation. La procédure d'évaluation sommative consiste à présenter, à toute la classe, sous forme de jeux de rôle

individuels ou à deux, le psychologue ou le pédagogue choisi en tenant compte des critères suivants : réaliser une biographie de la personnalité retenue, interpréter une scène représentant une ou plusieurs séquences de la vie du psychologue ou du pédagogue choisi, laisser une information écrite aux participants, respecter une durée de 15 à 20 minutes, veiller à une certaine originalité.

Tableau 34 : Cours 3 (aspects historiques et figures significatives de la psychologie et de la pédagogie)

Groupe 1 (12 élèves)

ITEMS	TOUJOURS		SOUVENT		QUELQUEFOIS		JAMAIS		TOTAL	
	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	%						
1 Les explications et les théories choisies sont intéressantes	5	41.67	6	50.00	1	8.33	0	0.00	12	100.00
2 La présentation de la matière est claire et assez détaillée	6	50.00	4	33.33	2	16.67	0	0.00	12	100.00
3 L'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux	8	66.67	1	8.33	3	25.00	0	0.00	12	100.00
4 Le rythme de travail pourrait être plus rapide	1	8.33	1	8.33	7	58.33	3	25.00	12	100.00
5 Les supports de cours vous paraissent suffisants	3	25.00	9	75.00	0	0.00	0	0.00	12	100.00
6 Le temps passé sur ce thème vous semble trop court	0	0.00	2	16.67	4	33.33	6	50.00	12	100.00
7 Les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer	5	41.67	4	33.33	3	25.00	0	0.00	12	100.00
8 Les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements	5	41.67	5	41.67	1	8.33	1	8.33	12	100.00
9 Les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés	2	16.67	9	75.00	1	8.33	0	0.00	12	100.00
10 La méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières	10	83.33	1	8.33	1	8.33	0	0.00	12	100.00

Groupe 2 (17 élèves)

ITEMS	TOUJOURS		SOUVENT		QUELQUEFOIS		JAMAIS		TOTAL	
	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	%						
1 Les explications et les théories choisies sont intéressantes	7	41.18	9	52.94	1	5.88	0	0.00	17	100.00
2 La présentation de la matière est claire et assez détaillée	2	11.76	9	52.94	6	35.29	0	0.00	17	100.00
3 L'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux	9	52.94	6	35.29	2	11.76	0	0.00	17	100.00
4 Le rythme de travail pourrait être plus rapide	0	0.00	1	5.88	2	11.76	14	82.35	17	100.00
5 Les supports de cours vous paraissent suffisants	6	35.29	7	41.18	4	23.53	0	0.00	17	100.00
6 Le temps passé sur ce thème vous semble trop court	1	5.88	2	11.76	5	29.41	9	52.94	17	100.00
7 Les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer	3	17.65	10	58.82	4	23.53	0	0.00	17	100.00
8 Les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements	5	29.41	6	35.29	6	35.29	0	0.00	17	100.00
9 Les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés	6	35.29	4	23.53	7	41.18	0	0.00	17	100.00
10 La méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières	11	64.71	4	23.53	2	11.76	0	0.00	17	100.00

Le groupe 1 classe 4 items dans la catégorie *toujours*. Il s'agit des questions 2 (la présentation de la matière est claire et assez détaillée : 50 %), 3 (l'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux : 66.67 %), 7 (les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer : 41.67 %) et 10 (la méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières : 83.33 %). Pour l'item 8 (les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements), 5 élèves favorisent la rubrique *toujours*, alors que 5 autres orientent leur choix vers la classification *souvent*. Les résultats du groupe 1 concordent avec ceux du groupe 2 pour les items 3 (52.94 %) et 10 (64.71 %), car ils se situent également dans la catégorie *toujours*, mais, pour les items 2 (52.94 %) et 7 (58.82 %), les élèves du groupe 2 se placent au niveau deux, *souvent*. Respectivement 6 (50 %) et 9 (52.94 %) élèves définissent les explications et les théories choisies comme *souvent* intéressantes (item 1); à 9 (75 %) et 7 (41.18 %) d'entre eux les supports de cours paraissent *souvent* suffisants (item 5). Pour l'item 6, 6 élèves du premier groupe (50 %) et 9 (52.94 %) du deuxième disent que le temps passé sur ce thème ne leur semble *jamais* trop court. Nous pouvons comprendre cette réflexion, car toutes les présentations individuelles demandent un certain temps. Du reste, à l'item 4, 7 élèves du groupe 1 (58.33 %) disent que le rythme de travail pourrait être *quelquefois* plus rapide, mais les 14 élèves (82.35 %) du groupe 2 ne partagent pas cette opinion puisqu'ils déclarent que ça ne devrait *jamais* arriver. Dans le groupe 1, 41.67 % pensent que les thèmes

étudiés leur permettent *toujours* de mieux transposer les événements et 41.67 % également disent que c'est *souvent* vrai (item 8). Les élèves du groupe 2, pour cette huitième question sont encore plus partagés, car 29.41 % retiennent la catégorie *toujours*, 35.29 % *souvent* et 35.29 % *quelquefois*. Pour 75 % des élèves du groupe 1, les thèmes étudiés favorisent *souvent* le repérage des meilleurs procédés, alors que pour 41.18 % des élèves du groupe 2, les thèmes étudiés le facilitent *quelquefois*.

Un élève du premier groupe souligne que le jeu de rôle ne permet de bien connaître qu'une partie de la matière. Les élèves du deuxième groupe relèvent la motivation créée par la variété du cours, le côté instructif et efficace de la méthode, l'intérêt de ce travail captivant, l'originalité de l'évaluation, l'envie d'un prolongement, mais aussi la difficulté de se mettre dans la peau d'un personnage. Ces remarques démontrent clairement que les élèves préfèrent être actifs en participant, par exemple, à des recherches et en structurant leur savoir plutôt qu'en jouant le rôle d'un acteur passif.

Cours 4

Une approche de quelques courants psychologiques et pédagogiques compose le thème principal du quatrième cours de l'option complémentaire psychologie/pédagogie. Dans ce cours, nous proposons aux étudiants différentes lectures abordant des modèles en psychologie : le cognitivisme, la psychologie clinique et sociale ainsi que quelques modèles en pédagogie : la pédagogie active, différenciée et nouvelle, les sciences de l'éducation et la sociologie de l'éducation. Nous prévoyons huit leçons durant lesquelles les étudiants s'affairent à lire, puis débattre de la compréhension du contenu des documents mis à leur disposition.

Après une première lecture, nous demandons à chaque étudiant de présenter, à son partenaire, puis à la classe, les idées fondamentales des modèles de la psychologie et de la pédagogie remis pour ce cours. Ces échanges vont dans le sens d'une évaluation formative puisque les questions et les réactions de chacun provoquent une autorégulation. Pour l'évaluation sommative, nous élaborons diverses questions et offrons aux étudiants la possibilité de répondre aux contenus théoriques en disposant des documents préparés, travaillés, annotés pendant le cours et les échanges.

Tableau 35 : Cours 4 (quelques courants psychologiques et pédagogiques)

Groupe 1 (12 élèves)

ITEMS	TOUJOURS		SOUVENT		QUELQUEFOIS		JAMAIS		TOTAL	
	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	%						
1 Les explications et les théories choisies sont intéressantes	4	33.33	7	58.33	1	8.33	0	0.00	12	100.00
2 La présentation de la matière est claire et assez détaillée	2	16.67	7	58.33	3	25.00	0	0.00	12	100.00
3 L'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux	4	33.33	6	50.00	2	16.67	0	0.00	12	100.00
4 Le rythme de travail pourrait être plus rapide	0	0.00	1	8.33	7	58.33	4	33.33	12	100.00
5 Les supports de cours vous paraissent suffisants	5	41.67	5	41.67	2	16.67	0	0.00	12	100.00
6 Le temps passé sur ce thème vous semble trop court	1	8.33	1	8.33	5	41.67	5	41.67	12	100.00
7 Les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer	4	33.33	4	33.33	4	33.33	0	0.00	12	100.00
8 Les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements	2	16.67	6	50.00	3	25.00	1	8.33	12	100.00
9 Les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés	2	16.67	8	66.67	2	16.67	0	0.00	12	100.00
10 La méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières	4	33.33	3	25.00	5	41.67	0	0.00	12	100.00

Groupe 2 (17 élèves)

ITEMS	TOUJOURS		SOUVENT		QUELQUEFOIS		JAMAIS		TOTAL	
	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	%						
1 Les explications et les théories choisies sont intéressantes	4	23.53	9	52.94	4	23.53	0	0.00	17	100.00
2 La présentation de la matière est claire et assez détaillée	5	29.41	5	29.41	7	41.18	0	0.00	17	100.00
3 L'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux	1	5.88	3	17.65	11	64.71	2	11.76	17	100.00
4 Le rythme de travail pourrait être plus rapide	0	0.00	0	0.00	5	29.41	12	70.59	17	100.00
5 Les supports de cours vous paraissent suffisants	9	52.94	6	35.29	2	11.76	0	0.00	17	100.00
6 Le temps passé sur ce thème vous semble trop court	1	5.88	5	29.41	5	29.41	6	35.29	17	100.00
7 Les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer	5	29.41	8	47.06	4	23.53	0	0.00	17	100.00
8 Les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements	6	35.29	8	47.06	3	17.65	0	0.00	17	100.00
9 Les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés	7	41.18	7	41.18	3	17.65	0	0.00	17	100.00
10 La méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières	6	35.29	5	29.41	6	35.29	0	0.00	17	100.00

Pour ce cours 4, les avis au sein des groupes et entre les groupes sont quelque peu divergents. En effet, seuls les résultats des items 1 (les explications et les théories choisies sont intéressantes : 58.33 % et 52.94 %) et 8 (les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements : 50 % et 47.06 %) sont similaires, car les deux groupes approuvent la catégorie *souvent*. Dans le groupe 1, les items 2 (la présentation de la matière est claire et assez détaillée : 58.33 %), 3 (l'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux : 50 %) et 9 (les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés : 66.67 %) se situent également au niveau *souvent*. Les élèves de ce groupe (58.33 %) déclarent que le rythme de travail pourrait être *quelquefois* plus rapide (item 4); 5 élèves disent que les supports de cours paraissent *toujours* suffisants (item 5) alors que 5 autres prétendent que ces mêmes supports paraissent *souvent* suffisants; 5 élèves également pensent que le temps passé sur ce thème leur semble *quelquefois* trop court (item 6) tandis que 5 autres affirment que ce n'est *jamaïs* le cas. Pour l'item 7 (les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer) les opinions se répartissent en trois tiers (33.33 %) et se situent sur le degré un (*toujours*), deux (*souvent*) et trois (*quelquefois*) de l'échelle d'évaluation. Enfin, 5 élèves pensent que la méthode d'évaluation permet *quelquefois* de mieux s'imprégner des matières, 3 estiment que c'est *souvent* le cas et 4 penchent pour *toujours* (item 10). Dans le groupe 2, pour 41.18 % la présentation de la matière est *quelquefois* claire et assez détaillée (item 2), pour 64.71 % l'équilibre entre la théorie et la pratique est *quelquefois* judicieux (item 3). Parmi les 17 élèves de ce groupe 2, 12 affirment que le rythme de travail ne pourrait *jamaïs* être plus rapide (item 4), 6 trouvent que temps passé sur ce thème ne leur semble *jamaïs* trop court, alors que 5 pensent que c'est *quelquefois* le cas et 5 disent que c'est *souvent* vrai (item 6). A l'item 5 (les supports de cours vous paraissent suffisants) 52.94 % se place dans la catégorie *toujours* et à l'item 7 (les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer) 47.06 % choisit l'option *souvent*. L'item 9 (les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés) divise la classe en trois groupes : 7 *toujours*, 7 *souvent*, 3 *quelquefois* et l'item 10 (la méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières) fractionne également la classe en trois parties : 6 *toujours*, 5 *souvent*, 6 *quelquefois*.

Un élève fait remarquer que la méthode d'évaluation ne favorise pas l'apprentissage, mais un autre souligne que le cours était intéressant et estime que, vu l'ampleur des documents, l'évaluation convenait parfaitement. Nous devons construire avec ces divergences et apporter d'autres éléments convaincants.

Les résultats ci-dessus démontrent que les étudiants rencontrent plus de difficultés lorsqu'il s'agit d'entrer dans des notions davantage scientifiques et que les champs

d'étude se complexifient. Certains d'entre eux montrent leur capacité d'adaptation aux différentes méthodes, prouvent leur autonomie et leur gestion du travail; d'autres donnent l'impression de se heurter à certaines représentations et de gérer plus difficilement les changements.

Cours 5

Le cours 5 traite de l'apprentissage et de la modification du comportement humain (émotionnel, cognitif, social, moteur). Deux ou trois leçons théoriques, puis cinq ou six heures de préparations et présentations par groupes permettent de s'intéresser aux théories de l'apprentissage, d'une part, de l'école béhavioriste (conditionnement classique et opérant) en développant plus particulièrement l'enseignement programmé, la modification du comportement, l'influence du milieu et, d'autre part, de l'école cognitiviste (raisonnement et apprentissage par observation). Pour ce cours, un remplaçant a pris les deux classes en main durant deux semaines, soit 4 leçons.

Lors des présentations en classe, nous proposons différents feed-back (professeur-élèves / élèves-élèves) dans l'idée de compléter certains concepts. Cet aspect formatif apporte quelques éléments manquants ou rétablit la compréhension de certains contenus. Pour l'évaluation sommative, nous demandons aux élèves de procéder à une réflexion sur leurs propres apprentissages en relatant un vécu personnel, en créant des liens avec les concepts étudiés lors du cours et en développant la résolution de la situation énoncée.

Tableau 36 : Cours 5 (apprentissage et modification du comportement humain)

Groupe 1 (12 élèves)

ITEMS	TOUJOURS		SOUVENT		QUELQUEFOIS		JAMAIS		TOTAL	
	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	%						
1 Les explications et les théories choisies sont intéressantes	1	8.33	7	58.33	4	33.33	0	0.00	12	100.00
2 La présentation de la matière est claire et assez détaillée	0	0.00	4	33.33	8	66.67	0	0.00	12	100.00
3 L'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux	3	25.00	4	33.33	3	25.00	2	16.67	12	100.00
4 Le rythme de travail pourrait être plus rapide	0	0.00	1	8.33	5	41.67	6	50.00	12	100.00
5 Les supports de cours vous paraissent suffisants	3	25.00	3	25.00	4	33.33	2	16.67	12	100.00
6 Le temps passé sur ce thème vous semble trop court	0	0.00	3	25.00	3	25.00	6	50.00	12	100.00
7 Les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer	4	33.33	5	41.67	3	25.00	0	0.00	12	100.00
8 Les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements	4	33.33	5	41.67	3	25.00	0	0.00	12	100.00
9 Les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés	3	25.00	5	41.67	4	33.33	0	0.00	12	100.00
10 La méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières	4	33.33	4	33.33	3	25.00	1	8.33	12	100.00

Groupe 2 (17 élèves)

ITEMS	TOUJOURS		SOUVENT		QUELQUEFOIS		JAMAIS		TOTAL	
	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	%
1 Les explications et les théories choisies sont intéressantes	8	47.06	9	52.94	0	0.00	0	0.00	17	100.00
2 La présentation de la matière est claire et assez détaillée	1	5.88	3	17.65	12	70.59	1	5.88	17	100.00
3 L'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux	5	29.41	6	35.29	5	29.41	1	5.88	17	100.00
4 Le rythme de travail pourrait être plus rapide	0	0.00	0	0.00	8	47.06	9	52.94	17	100.00
5 Les supports de cours vous paraissent suffisants	2	11.76	4	23.53	9	52.94	2	11.76	17	100.00
6 Le temps passé sur ce thème vous semble trop court	1	5.88	4	23.53	8	47.06	4	23.53	17	100.00
7 Les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer	4	23.53	8	47.06	5	29.41	0	0.00	17	100.00
8 Les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements	6	35.29	8	47.06	3	17.65	0	0.00	17	100.00
9 Les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés	4	23.53	8	47.06	5	29.41	0	0.00	17	100.00
10 La méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières	1	5.88	4	23.53	10	58.82	2	11.76	17	100.00

Les deux groupes distribuent les items 1 (les explications et les théories choisies sont intéressantes : 58.33 % et 52.94 %), 3 (l'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux : 33.33 % et 35.29 %), 7 (les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer : 41.67 % et 47.06 %), 8 (les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements : 41.67 % et 47.06 %) et 9 (les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés : 41.67 % et 47.06 %) dans la catégorie *souvent*. Cependant, seul le pourcentage de l'item 1 est significatif puisque, dans le groupe 1, 7 élèves sur 12 optent pour ce choix et, dans le groupe 2, 9 élèves sur 17 font de même. Les élèves des groupes 1 et 2 déclarent que la présentation de la matière est *quelquefois* claire et assez détaillée (item 2 : 66.67 % et 70.59 %) et que les supports de cours leur paraissent *quelquefois* insuffisants (item 5 : 33.33 % et 52.94 %). Toutefois, pour l'item 5, dans le premier groupe, la répartition est passablement dispersée avec *toujours* : 3, *souvent* : 3, *quelquefois* : 4, *jamais* : 2. Les groupes 1 et 2 concordent également pour l'item 4 en disant que le rythme de travail ne devrait *jamais* être plus rapide (50 % et 52.94 %). Par contre, les résultats de l'item 6 (le temps passé sur ce thème vous semble trop court) sont dissemblables, car 50 % d'élèves du groupe 1 désignent la rubrique *jamais* et 47.06 % d'élèves du groupe 2 signalent la catégorie *quelquefois*. A l'item 10, 4 élèves du groupe 1 pensent que la méthode d'évaluation permet de *toujours* mieux s'imprégner des matières et 4 autres affirment que c'est *souvent* le cas. Pour le même item, dans le groupe 2, 10 élèves pensent que la méthode d'évaluation permet de *quelquefois* mieux s'imprégner des matières.

Dans le groupe 1, un élève regrette le manque de clarté de certaines présentations et, dans le groupe 2, un autre souligne l'aspect réflexif de la méthode d'évaluation. Ces deux remarques montrent que, même si uniquement deux élèves s'expriment, il importe de tenir compte de toutes observations dans l'intention de procéder à des améliorations.

Malgré une unité de pensée sur divers points, dans ce cours 5, nous observons, à l'item 10, une divergence d'opinions entre les groupes 1 et 2. Le premier groupe souligne l'importance et la nécessité de raisonner sur ses apprentissages alors que plusieurs élèves du deuxième groupe ne semblent pas partager cet avis. Quoiqu'il en soit, une analyse globale démontre que ce cours mérite un remaniement, plus spécialement pour clarifier la présentation de la matière et améliorer la qualité des supports de cours.

Cours 7

L'étude de différents processus d'apprentissage et plus spécialement de certaines conditions internes à l'apprentissage telles que, par exemple, la concentration, la motivation, le planning ou encore les interactions sociales constituent le contenu du dernier cours de 3^{ème} année dispensé durant l'année scolaire 2000/2001. Quelques huit heures de théories, mais surtout de réflexions et d'exercices donnent l'occasion aux participants d'analyser leur façon d'apprendre et de mieux comprendre les effets de certaines influences environnantes.

Lors de l'élaboration du programme, nous avons prévu une évaluation théorique ou diverses réflexions en rapport avec les domaines parcourus. Le déroulement du

cours nous a amené à privilégier le partage d'idées et, de la sorte, nous avons renoncé à une évaluation sommative pour favoriser un formatif peut-être plus constructif. Par conséquent, l'item 10 (la méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières) n'est ni évalué, ni analysé.

Tableau 37 : Cours 7 (processus d'apprentissage)
Groupe 1 (12 élèves)

ITEMS	TOUJOURS		SOUVENT		QUELQUEFOIS		JAMAIS		TOTAL	
	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	Total %
1 Les explications et les théories choisies sont intéressantes	4	33.33	7	58.33	1	8.33	0	0.00	12	100.00
2 La présentation de la matière est claire et assez détaillée	6	50.00	2	16.67	4	33.33	0	0.00	12	100.00
3 L'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux	1	8.33	8	66.67	3	25.00	0	0.00	12	100.00
4 Le rythme de travail pourrait être plus rapide	0	0.00	2	16.67	6	50.00	4	33.33	12	100.00
5 Les supports de cours vous paraissent suffisants	7	58.33	4	33.33	0	0.00	1	8.33	12	100.00
6 Le temps passé sur ce thème vous semble trop court	2	16.67	1	8.33	6	50.00	3	25.00	12	100.00
7 Les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer	5	41.67	5	41.67	2	16.67	0	0.00	12	100.00
8 Les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements	4	33.33	6	50.00	2	16.67	0	0.00	12	100.00
9 Les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés	4	33.33	7	58.33	1	8.33	0	0.00	12	100.00
10 La méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières										

Groupe 2 (17 élèves)

ITEMS	TOUJOURS		SOUVENT		QUELQUEFOIS		JAMAIS		TOTAL	
	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	Total %	Nombre élèves	Total %
1 Les explications et les théories choisies sont intéressantes	4	23.53	13	76.47	0	0.00	0	0.00	17	100.00
2 La présentation de la matière est claire et assez détaillée	3	17.65	8	47.06	6	35.29	0	0.00	17	100.00
3 L'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux	0	0.00	4	23.53	13	76.47	0	0.00	17	100.00
4 Le rythme de travail pourrait être plus rapide	1	5.88	1	5.88	6	35.29	9	52.94	17	100.00
5 Les supports de cours vous paraissent suffisants	4	23.53	8	47.06	5	29.41	0	0.00	17	100.00
6 Le temps passé sur ce thème vous semble trop court	2	11.76	6	35.29	7	41.18	2	11.76	17	100.00
7 Les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer	4	23.53	7	41.18	6	35.29	0	0.00	17	100.00
8 Les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements	2	11.76	7	41.18	6	35.29	2	11.76	17	100.00
9 Les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés	1	5.88	9	52.94	6	35.29	1	5.88	17	100.00
10 La méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières										

Les résultats obtenus auprès des élèves du groupe 1 indiquent un intérêt prononcé pour ce septième cours. En effet, les items 2 (la présentation de la matière est claire et assez détaillée) et 5 (les supports de cours vous paraissent suffisants) se classent dans la catégorie *toujours* avec, respectivement, 50 et 58.33 % d'intéressés. Les avis sont plus partagés pour la question 7 (les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer), car 5 élèves (41.67 %) penchent pour la catégorie *toujours* et 5 autres (41.67 %) favorisent la rubrique *souvent*. Les opinions ne sont pas concordantes pour les items 4 et 6 puisqu'à la question 4, 50 % disent que le rythme de travail pourrait être *quelquefois* plus rapide, mais, pour la question 5, 50 % proclament que le temps passé sur ce thème leur semble *quelquefois* trop court. Une majorité d'élèves du groupe 1 (66.67 %) affirme que l'équilibre entre la théorie et la pratique est *souvent* judicieux. Les élèves des deux groupes constatent que les explications et les théories choisies sont *souvent* intéressantes (item 1 : 58.33 % et 76.47 %), que les thèmes étudiés leur permettent de *souvent* mieux transposer les événements (item 8 : 50 % et 41.18 %) et que les thèmes étudiés leur facilitent *souvent* le repérage des meilleurs procédés (item 9 : 58.33 % et 52.94 %). Pour 8 élèves (47.06 %) du deuxième groupe, la présentation de la matière est *souvent* claire et assez détaillée (item 2), alors que pour 6 élèves (35.29 %) ce n'est que *quelquefois* le cas. A l'item 3, nous remarquons un pourcentage élevé d'étudiants du groupe 2 (76.47 %) affirmant que l'équilibre entre la théorie et la pratique est *quelquefois* judicieux. Parmi les 17 élèves de ce même groupe, 9 (52.94 %) avancent que le

rythme de travail ne pourrait *jamais* être plus rapide (item 4). Les supports de cours paraissent *souvent* suffisants (items 5) pour 8 élèves du deuxième groupe et *toujours* suffisants pour 4 d'entre eux. Dans le même groupe, pour l'item 7 (les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer) 6 élèves optent pour la catégorie *quelquefois*, 7 pour *souvent* et 4 pour *toujours*. Enfin, 41.18 % du deuxième groupe trouve que le temps passé sur ce thème semble *quelquefois* trop court (item 6).

Les résultats observés entre le premier et le deuxième groupe démontrent bien les différences existantes entre les deux groupes et la complexité de toute comparaison. Les mêmes méthodes ne produisent pas des effets similaires sur un public différent, voire sur chaque membre d'une classe. Nous pouvons également supposer que, dans un cours, le nombre d'élèves influence la qualité d'une leçon, l'engouement et la participation, car un effectif réduit intensifie le rapprochement, favorise le contact et renforce implicitement une complicité.

Enseignements déduits des cours pilotes

Dans ce point, nous reprenons, pour chaque item, quelques données des différentes analyses afin de relever les aspects les plus significatifs nous permettant de rendre manifestes certains éléments, d'avancer diverses déductions et de ressortir quelques enseignements. Ces analyses du cours pilote nous donnent également l'occasion de rappeler principalement tant les contenus que les évaluations prises en compte lors de cette recherche. Le rapprochement entre les deux groupes reste souvent aléatoire, car le moment, l'état d'esprit et la réceptivité dépendent de divers facteurs non maîtrisables, mais ce parallèle n'est pas pour autant négligeable.

Item 1 : les explications et les théories choisies sont intéressantes

Plusieurs élèves des deux groupes semblent partager leur avis à propos des cours 1, 3, 4, 5 et 7. En effet, dans le groupe 1, 5 cours sur 6 figurent dans les rubriques *toujours* (cours 1) ou *souvent* (cours 1, 3, 4, 5 et 7) et, dans le groupe 2, 5 cours sur 6 figurent dans la catégorie *souvent* (cours 1, 3, 4, 5 et 7). Pour les deux groupes, une forte proportion d'élèves se place soit au niveau *toujours*, soit au niveau *souvent*. Par conséquent, nous partons de l'idée que les explications et **les théories relatives aux cours 2, voire 4 et 5, nécessitent de légers réajustements.**

Item 2 : La présentation de la matière est claire et assez détaillée

Dans les deux groupes, il existe un certain accord au sujet des cours 1 et 2 puisqu'ils obtiennent une appréciation similaire (*souvent*). Dans le groupe 1, une majorité d'élèves placent les 6 cours dans les catégories *toujours* (cours 3 et 7), *souvent* (cours 1, 2 et 4) ou *quelquefois* (cours 5); les élèves du groupe 2 mettent 4 cours dans les rubriques *souvent* (cours 1, 2 et 3) et *quelquefois* (cours 5). De ce fait, il importe **de clarifier et détailler quelque peu la présentation de la matière pour les cours 1, 2, 3, 4, 7 (particulièrement pour le groupe 2) et de le faire de façon plus approfondie pour le cours 5.**

Item 3 : l'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux

Une proportion évidente d'élèves des deux groupes relève les aspects pragmatiques des cours 2 et 3 puisqu'ils leur attribuent la position *toujours*. Les cours 1, 4 et 7, dans le premier groupe, figurent dans la catégorie *souvent* alors que, dans le deuxième groupe, seul le cours 1 se situe à ce niveau, car les deux autres (cours 4 et 7) prennent place sous la rubrique *quelquefois*. De la sorte, **l'équilibre entre la théorie et la pratique est sensiblement insuffisant pour le cours 1 (groupe 2), comme pour le cours 5, et requiert quelques rectifications aux cours 4 et 7 (groupe 2).**

Item 4 : le rythme de travail pourrait être plus rapide

Les deux groupes s'accordent à dire que le rythme de travail ne devrait *jamais* être plus rapide pour les cours 1 et 5. Les résultats démontrent que le faible effectif du groupe 1 offre la possibilité, à la demande des élèves, de travailler plus rapidement, dans les cours 2, 3 et 4. Par contre, une majorité des élèves du groupe 2 sollicitent, pour tous les cours, un rythme de travail plus lent. Par conséquent, **le rythme de travail doit être adapté à l'effectif de la classe.**

Item 5 : les supports de cours vous paraissent suffisants

Selon les élèves du premier groupe, les supports de cours paraissent *toujours* suffisants pour les cours 1 et 7 et, d'après les élèves du deuxième groupe, pour le cours 4. Les deux groupes s'accordent à dire que les supports de cours paraissent *souvent* suffisants pour le cours 2 et les élèves du groupe 1 ajoutent à cette catégorie le cours 3 et ceux du groupe 2 placent à ce niveau le cours 1. De ce fait, **le cours 5 demande de meilleurs supports, alors que les cours 3 et 7 appellent certains compléments selon les élèves du groupe 2.**

Item 6 : le temps passé sur ce thème vous semble trop court

Dans le premier groupe, le temps passé sur les thèmes des cours 1 et 7 et, dans le deuxième groupe, le temps passé sur le thème du cours 1 leur semble *quelquefois* trop court. Par contre, ce temps ne semble *jamais* trop court pour les élèves du groupe 1 aux cours 3 et 5, pour les élèves du groupe 2 au cours 3. Pour les cours 2 et 4, dans les deux groupes, la plupart des élèves se répartissent dans les catégories *quelquefois* et *jamais*. Pour le cours 5, les avis divergent, car, dans le groupe 1, le temps passé sur ce thème semble *quelquefois* trop court, mais dans le groupe 2, ce n'est *jamais* le cas. En conclusion, **le temps passé sur les différents thèmes convient à la majorité des élèves, mais un effectif d'élèves plus restreint permet de passer moins de temps sur certains thèmes.**

Item 7 : les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer

Pour le cours 1, les groupes 1 et 2 expriment une opinion plutôt favorable, car la majorité des élèves se place dans la catégorie *souvent*. Cependant, **pour l'ensemble des cours, les élèves des deux groupes font état de sentiments assez partagés** et, par conséquent, se retrouvent, par petits nombres, principalement dans les catégories *toujours*, *souvent* ou *quelquefois*. Nous pensons que l'item manque peut-être de précisions complémentaires indiquant que notre intention consistait à essayer de mieux saisir le degré des connaissances apportées par les données du cours.

Item 8 : les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements

Les deux groupes conviennent que plusieurs bases théoriques (cours 1) et l'utilisation de méthodes de recherche (cours 2) leur permettent de *souvent* mieux transposer les événements. Toutefois, comme précédemment, **ils se fondent dans les catégories *toujours*, *souvent* ou *quelquefois*** particulièrement aux cours 3 et 7 pour le groupe 2 et aux cours 4 et 5 pour les deux groupes, voire même au cours 1. Par conséquent, il nous semble que le contenu de cet item ne traduit pas explicitement notre intention de comprendre l'apport des thèmes étudiés devant favoriser un regard plus ouvert et expert.

Item 9 : les thèmes étudiés vous facilitent le repérage de meilleurs procédés

Les élèves du premier groupe placent tous les cours dans la catégorie *souvent*, à l'exception du cours 5. Par contre, ceux du deuxième groupe ont une opinion beaucoup plus mitigée puisqu'ils partagent l'avis du groupe 1 uniquement pour le cours 7. **Pour les deux groupes, les thèmes étudiés aux cours 5 ne facilitent pas suffisamment le repérage de meilleurs procédés, c'est-à-dire de méthodes dont chacun pourrait tirer parti. Par contre, pour le groupe 2, c'est également le cas pour les cours 1, 3 et 7.**

Item 10 : la méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières.

Pour de nombreux élèves des groupes 1 et 2, la méthode d'évaluation du cours 3 n'est pas à remettre en cause. En revanche, **les élèves n'ont pas l'impression qu'une évaluation théorique avec les documents (cours 4) et qu'une réflexion sur leurs propres apprentissages (cours 5) leur permettent de mieux s'imprégner des matières.** Pour les cours 1 et 2 les deux groupes ne partagent pas les mêmes avis et, une nouvelle fois, le groupe 1 exprime une satisfaction plus favorable.

Une évaluation de cours engendre différents constats et nous avons présenté, dans ce huitième chapitre, l'un ou l'autre résultat en respectant les items et les cours. Cependant, même en faisant abstraction de toutes influences subjectives comme, par exemple, le tempérament de chaque étudiant ou les périodes de cours, nous ne pouvons ignorer les effets de certaines contraintes telles que le nombre d'élèves par classe ou encore le concept pédagogique du cours. De plus, même avec ses côtés ludiques, l'enseignement n'est pas un jeu et les professeurs portent la responsabilité de transmettre certaines connaissances que l'étudiant enregistre parfois difficilement selon le moment, son intérêt ou sa volonté. Par conséquent, nous pouvons et devons tirer des conclusions en nous basant sur les réactions des étudiants, mais accepter que d'autres classes puissent avoir des attitudes différentes ou du moins parfois discordantes avec celles des élèves de l'année scolaire 2000/2001.

CONCLUSION

Nous souhaitons conclure cette recherche par un retour sur la problématique et les thèses développées dans ce travail, puis terminer par l'énoncé de nos conclusions principales. Les éléments de réponses apportés à nos interrogations, dans les différents chapitres et repris succinctement ci-après, permettront de faire état de l'aboutissement de cette étude, de ses limites et des suites possibles à lui donner.

La problématique de la thèse :

Etude de la relation existant entre la réforme de la maturité gymnasiale et l'introduction de la psychologie et de la pédagogie comme discipline de maturité

Tout changement en matière éducative est toujours l'aboutissement d'un long processus, le résultat d'âpres négociations et bien souvent un compromis entre des volontés parfois divergentes.

Pays de tradition et de prudence, doté d'un système scolaire relativement performant si on le compare sur le plan international (Figure 1, p. 26), la Suisse se préoccupe aussi à l'évidence, dans sa réforme de la maturité, de tenir compte de certaines situations acquises et de ne pas se lancer tête baissée dans une révolution hasardeuse. C'est dans cet état d'esprit qu'il faut comprendre la réforme de la maturité en Suisse qui a pris effet en 1998.

Entre volonté fédérale et fonctionnement fédéraliste

La rédaction par le Conseil fédéral, dès la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, de diverses ordonnances destinées à restreindre les dissemblances cantonales démontre les intentions et la volonté politique du gouvernement helvétique. Cependant, l'Instruction publique, qui demeure une compétence cantonale, institue, en 1897, une Conférence de ses directeurs. Par conséquent, dans chaque canton, le Département de l'instruction publique gère l'enseignement et, dans les collèges, seule la Commission suisse de maturité, appelée au préalable la Commission fédérale de maturité (CFM), contrôle le respect des conditions nécessaires à la reconnaissance des certificats. La CFM, mise en place en 1891 est, d'une part, un organe de liaison entre la Confédération et la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire, la Conférence des Directeurs de Gymnases, les Cantons ou les Universités qui, à leur demande, élabore des projets de révision pour l'Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats (ORM), et, d'autre part, évalue les Gymnases dans le but de certifier une qualité de l'enseignement. Cependant, la souveraineté cantonale pour la préparation à la maturité tout comme d'autres répartitions des attributions fédérales et cantonales démontrent l'existence de certaines disparités entre les cantons et la confédération. Les cantons assument les frais engendrés par l'instruction tant au niveau de l'école obligatoire que pour le secondaire II et, par conséquent, s'octroient un certain pouvoir décisionnel; ils élaborent également leurs propres plans d'études, car les plans d'études cadres préconisés par le Concordat sur la coordination scolaire du 29 octobre 1970 restent

lettre morte. Cependant, pour rendre valide le baccalauréat cantonal délivré par chaque Canton et lui donner le titre de maturité fédérale, la Confédération doit reconnaître les écoles concernées.

Il faut attendre 1995 pour aboutir à l'application d'un accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'étude signifiant, qu'après plus de cent ans de dissensions, la CDIP établit avec la Confédération les normes de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale portant le nom d'Ordonnance du Conseil fédéral et de Règlement de la CDIP (RRM du 16 janvier / 15 février 1995). La même année, le Conseil fédéral souhaite ne plus avoir que la Conférence des directeurs de l'instruction publique comme partenaire dans le domaine de l'éducation. Cette volonté politique d'unification et d'entente entre les parties, après plusieurs décennies de compromis et une multitude de phases marquantes du secondaire II, permet d'approuver un nouveau règlement de reconnaissance de la maturité et de proposer un plan d'études cadre (PEC) caractérisant l'esprit de la nouvelle maturité et servant de référence aux Cantons, à la Confédération, aux Directeurs d'école, Enseignants, Hautes Ecoles et Universités. Les Cantons veulent garder une marge de manœuvre et ce nouveau partenariat entre la Confédération et la CDIP rend cette intention possible. De plus, le RRM impose certaines restrictions, mais incite les Cantons à faire des choix et le PEC établit un cadre tout en accordant une liberté d'action démontrant la place laissée à l'autonomie. Dorénavant, la CDIP porte la responsabilité d'une mission et, pour la remplir, institue des Commissions ou redéfinit la fonction de chacune d'elles.

Cette volonté de marier souhait fédéral d'unification et besoin de respecter les particularités cantonales aboutit à un projet définit globalement dans lequel coexistent des disciplines obligatoires et diverses options. Tous les établissements sont ainsi tenus d'offrir les disciplines obligatoires, mais le statut et le type d'options ouvertes dépend largement des vues des cantons et des établissements spécifiques. Le nouveau règlement de maturité offre même la possibilité aux cantons qui le souhaitent de cantonaliser certaines disciplines, c'est-à-dire de rendre obligatoire telle ou telle discipline qui ne serait qu'optionnelle dans un autre canton.

Entre formation générale et préparation spécifique

L'introduction des maturités professionnelles, la création des Hautes Ecoles Spécialisées, l'insertion résolue des formations de la santé, de l'éducation et du social dans le système des Hautes Ecoles avec déplacement progressif des Ecoles Normales, Ecoles d'infirmières ou autres Ecoles d'études sociales du secondaire II vers le secondaire III a conduit à un recentrage des études gymnasiales vers une formation plus soucieuse d'assurer à chaque gymnasienne et gymnasien un bagage équilibré dans quatre directions : la maîtrise des langues, les compétences mathématiques et de sciences expérimentales, les sciences humaines et sociales, l'éducation artistique et physique.

L'exemple des études gymnasiales dans d'autres pays

L'enseignement de la psychologie principalement aux Etats-Unis et au Canada, en Angleterre, en Allemagne et en Autriche ainsi que son application au niveau du

baccalauréat international a inévitablement provoqué certaines interrogations aux concepteurs de la nouvelle maturité. De plus, les prises de position de la Société suisse de psychologie renforcent la promotion de cette discipline. Pour la pédagogie, le débat semble plutôt propre à la Suisse, puisque la modification du rôle des Ecoles Normales entraîne la disparition de la psychologie et de la pédagogie au secondaire II et les HEP regardent avec intérêt les candidats porteurs de quelques connaissances pédagogiques, voire psychologiques.

Thèse 1 :

Entre psychologie et pédagogie d'une part et les attentes d'une nouvelle maturité d'autre part existe une certaine conformité

Le monde dans lequel les jeunes vont avoir à s'insérer est en perpétuel changement et ce changement s'accélère continuellement. Il est bien fini le temps où la profession qu'on embrassait au sortir de l'école, était conservée jusqu'à la retraite, où l'entreprise à laquelle on adhéraient au terme de sa formation était également celle que l'on quittait au soir de sa vie professionnelle. On estime que dans le siècle qui commence, l'immense majorité des jeunes gens changeront deux à trois fois de métier et, plus encore, d'emploi. Les carrières seront également de moins en moins limitées par les frontières géographiques. Toutes ces évolutions ont à l'évidence pesé dans la redéfinition de la maturité : pour leur permettre de faire face à la fois à la diversité et à l'incertitude, il faut préparer les jeunes à la souplesse, développer chez eux les capacités d'adaptation.

La Commission fédérale de maturité concède que la qualité de la formation gymnasiale en Suisse est bonne et largement reconnue, mais elle pense que l'évolution de la société défie le Gymnase à préparer les jeunes à vivre dans une société dont l'évolution rapide et profonde la met dans une mouvance incertaine et difficilement prévisible. Par conséquent, il importe, tout en sauvegardant les principes reconnus, de procéder aux changements adéquats. Pour y parvenir, l'introduction de la psychologie/pédagogie au gymnase, peut combler certains manques et pourvoir les jeunes de moyens pour répondre davantage aux attentes de la société. En effet, la psychologie et la pédagogie favorisent le développement de certaines compétences intellectuelles ou personnelles comme apprendre à apprendre, approfondir des techniques de travail ou encore mieux gérer certaines phases d'une vie. Ces disciplines prouvent également leur utilité dans différents domaines, car elles donnent un support aux futurs parents ou préparent certains professionnels, tels que les médecins, les enseignants ou les responsables des ressources humaines, à exercer au mieux leur responsabilité. Enfin, l'arrivée de la psychologie et de la pédagogie offre la possibilité de doter les étudiants d'instruments de travail et de développer une meilleure connaissance d'eux-mêmes.

Les concepteurs du Plan d'études cadre pour les écoles de maturité soulignent également l'apport de la psychologie et de la pédagogie pour la préparation de l'adaptation des jeunes à la société. Ils déclarent, en effet, que (CDIP, dossier 30B, 1994, p. 23) : "L'enseignement de la pédagogie et de la psychologie favorise le développement personnel pour former des hommes et des femmes ouverts, se posant des questions, conscients des richesses de la vie, capables de dialoguer entre eux et prêts à prendre des responsabilités."

Nos résultats confirment les attentes à l'égard de la psychologie et de la pédagogie, puisque le 81.7 % des personnes interrogées admettent que la psychologie et la pédagogie semblent pouvoir apporter des éléments de réponse à une meilleure compréhension de soi-même. Nous relevons également une multitude de sentiments positifs démontrant l'importance de l'introduction de la psychologie et de la pédagogie dans les disciplines de la maturité et de nombreux enseignants manifestent leur intérêt pour ces disciplines. Plus de 43 % d'entre eux sont *tout à fait d'accord* de dire que la psychologie et la pédagogie semblent pouvoir apporter des éléments de réponses faisant mieux comprendre un choix. Par contre 34 % estiment que la psychologie et la pédagogie semblent pouvoir apporter des éléments de réponses faisant mieux comprendre les empreintes laissées par le milieu éducatif, à savoir tout ce qui touche à l'instruction, et un peu moins de 30 % se déclare *tout à fait d'accord* avec l'idée que la psychologie et la pédagogie semblent pouvoir apporter des éléments de réponse faisant mieux comprendre les empreintes laissées par le milieu social et, pour les empreintes laissées par le milieu culturel les avis sont beaucoup plus divisés. Parmi, les personnes interrogées, 48.93 % (catégorie 5 et 4) pensent que la psychologie et la pédagogie offrent la possibilité de mieux gérer sa place dans la société et 75.5 % (catégories 5 et 4) des sujets reconnaissent que la psychologie et la pédagogie offrent la possibilité de mieux se construire, d'élaborer sa personnalité.

La conformité s'observe également dans les évolutions du paysage universitaire et professionnel avec une présence de plus en plus importante tant du point de vue des effectifs universitaires que dans les perspectives professionnelles des formations axées sur les sciences humaines et sociales. La volonté de donner à ce secteur un poids plus important dès les études gymnasiales, qui se remarque déjà dans la généralisation de l'enseignement de l'économie et du droit pour tous les élèves, ouvre une place à d'autres disciplines de ce secteur, principalement à des disciplines du champ des sciences sociales. La volonté d'équilibre exprimée dans les directives de la nouvelle maturité appelle ainsi à la consolidation de ce secteur dans les programmes de maturité; les disciplines comme la psychologie et la pédagogie, déjà enseignées dans plusieurs écoles du secondaire II en lien avec la philosophie ou comme discipline authentique, notamment dans les anciennes Ecoles Normales, disposaient alors d'un avantage indéniable dans la course à l'investiture en tant que candidates à la reconnaissance comme branches de maturité.

La conformité s'observe enfin en ce qui concerne les dimensions de l'apprentissage. La réflexion sur l'apprentissage est au cœur des disciplines comme la psychologie et la pédagogie (études des mécanismes d'apprentissage, des situations propices aux apprentissages, du rôle des différents acteurs, apprenants et enseignants). Plus qu'une simple relation d'aide, ces disciplines se placent de plus en plus comme des soutiens à l'apprentissage, d'aide à s'aider soi-même, à évoluer et à se développer de sa propre initiative et sous son propre contrôle. Ces aspects d'auto-formation, de prise en charge de ses propres apprentissages, d'autodétermination sont également au premier plan des objectifs poursuivis par la nouvelle maturité. Par le système des options, mais aussi par l'introduction d'un travail personnel ou l'insistance sur l'importance d'apprendre à apprendre, à organiser son travail, l'élève y reçoit une place plus importante comme acteur de la construction de son propre savoir et de sa propre personnalité.

Thèse 2 :

Entre obligation et option : la dynamique associée à la mise en place des plans d'études dans les cantons et les collèges et le rayonnement des diverses disciplines a fixé de manière différente le statut exact de la psychologie et de la pédagogie dans le catalogue des disciplines de maturité

Suite à l'approbation du plan d'études cadre, chaque canton doit élaborer son propre plan d'études en se basant sur le plan d'études cadre de la CDIP qui énonce les lignes directrices, les moyens et les pistes de réflexion encourageant la nouveauté et l'imagination. Par conséquent, tous les cantons, puis chaque école, doivent interpréter les desseins du PEC, c'est-à-dire formuler les objectifs pédagogiques de toutes les disciplines, comme de chaque degré, en se référant aux objectifs généraux et fondamentaux du plan d'études cadre, et, ensuite, constituer un programme d'étude incluant les contenus des thèmes ou des matières nécessaires pour atteindre les objectifs, puis ajouter les matières apparentées aux différentes disciplines dans l'intention de rendre les activités interdisciplinaires.

Le canton de Fribourg met en place des sous-commissions pédagogiques pour chaque discipline et leur demande de préparer les plans cantonaux correspondants. De son côté, la sous-commission pédagogique pédagogie/psychologie échauffe un programme à partir duquel les différents établissements peuvent concevoir leur plan d'étude. Lors de la concrétisation, certains écarts entre les intentions pédagogiques et leur application ressortent, car le chemin menant des objectifs formulés dans le PEC aux contenus proposés dans le curriculum prend parfois des directions influencées, par exemple, par les touches personnelles ou les possibilités d'application. Ensuite, au moment de la construction du plan d'étude pour le Collège du Sud, la sous-commission pédagogique pédagogie/psychologie respecte les exigences du plan d'études cantonal, c'est-à-dire la formulation d'objectifs et la précision des contenus comprenant certaines matières obligatoires et facultatives. Enfin, la mise en pratique nous permet d'adapter les contenus aux participants aux cours, d'élaborer une didactique adéquate, de proposer des références scientifiques correspondant aux domaines retenus et de composer diverses évaluations en variant tant le principe que la forme avec la volonté de transgresser quelque peu les habitudes. Après une année d'expérimentation, nous pouvons relever notre envie de recommencer en troisième année et de poursuivre en quatrième année un tel défi motivant grâce à l'enthousiasme des étudiants, à leur investissement et à la souplesse du plan d'études cantonal offrant, malgré les matières obligatoires, un large éventail de thèmes.

La sous-commission pédagogique psychologie/pédagogie a répondu aux attentes de la Commission cantonale de réforme de la maturité en élaborant un plan d'études cantonal dans le respect des recommandations du PEC et des exigences du canton de Fribourg. Cependant, les professeurs des différents collèges ne se consultent pas lors de la conception de leur plan d'établissement et l'élaboration d'un fascicule de cours demeure toujours une idée en attente. Par conséquent, les altérations qui se produisent lors de la double transposition didactique des plans d'études en un curriculum, d'une part, du PEC aux plans d'études cantonaux et, d'autre part, des plans d'études cantonaux aux plans d'établissement confirment notre thèse. Les déformations risquent même de s'avérer d'autant plus importantes lorsque les programmes existent déjà et que les enseignants ne consentent pas à la nécessité

d'un changement. De plus, les applications pratiques et la motivation des élèves engendrent des constats dont les conséquences influent sur la modification et l'amélioration d'une base qui, malgré tout, n'est que théorique.

Les différentes études montrent que les étudiants favorisent l'unité pédagogie/psychologie plutôt que le regroupement philosophie/pédagogie/psychologie qui reste au stade des intentions dans les cantons romands. Parmi ces mêmes cantons, seuls ceux de Fribourg et du Valais offrent l'option complémentaire pédagogie/psychologie aux deux derniers degrés du collège, mais une école sur deux, au niveau national, le fait. Les Vaudois ouvrent une brèche et dérogent au règlement en proposant l'option spécifique philosophie/psychologie. Le canton de Neuchâtel intègre des modules de psychologie à la philosophie comme discipline fondamentale, option spécifique et complémentaire. Les cantons de Genève et du Jura se contentent de proposer la philosophie et ne donnent pas la possibilité à leurs étudiants de connaître ces nouveaux domaines d'étude que sont la psychologie et la pédagogie.

La philosophie, ardemment défendue par ses représentants se fait une place au sein des disciplines fondamentales (2 sur 4 pour les cantons romands) ou réussit à encourager la création d'une discipline cantonale (4 sur 6 pour les cantons romands) lui évitant ainsi toute désillusion, voire le constat d'un public peut-être désintéressé. Certains cantons lui assurent, en plus, une place parmi les options spécifiques et/ou complémentaires. Les décisions prises sont indubitablement le résultat de pressions opérées par certains acteurs, représentants d'une discipline reconnue et instituée dans un système à référence traditionaliste. Par cette attitude, elle se désolidarise de l'option PPP (philosophie/pédagogie/psychologie) et nous pouvons regretter qu'elle s'applique dans trop peu de collèges puisque, à l'origine, au niveau national, seuls 11 cantons (27 collèges sur 65) proposent l'option spécifique PPP alors que 17 cantons (65 collèges sur 99) offrent l'option complémentaire PP (pédagogie/psychologie). Enfin, l'option PP, pour deux cantons romands (Neuchâtel et Vaud), signifie philosophie et psychologie et pour deux autres (Fribourg et Valais) pédagogie et psychologie.

Thèse 3 :

La praticabilité et l'intérêt des enseignements de psychologie et pédagogie contribueront au développement et à la bonne assise de ces disciplines dans la nouvelle maturité

La recherche, menée auprès des étudiants, sur l'évaluation des cours dispensés en 3^{ème} année au Collège du Sud en 2000/2001 démontre la place faite à la psychologie et la pédagogie et l'enthousiasme des élèves pour ces disciplines. Pour le confirmer, nous reprenons les réponses supérieures ou égales à 50 %, figurant dans les catégories *toujours* ou *souvent*, données aux différents items par les deux groupes. Pour le premier item (les explications et les théories sont *toujours* ou *souvent* intéressantes), selon les élèves des deux groupes) pour les cours 1 (Questions fondamentales de la psychologie et de la pédagogie), 3 (Aspects historiques et figures significatives de la psychologie et de la pédagogie), 4 (Quelques courants psychologiques et pédagogiques), 5 (Apprentissage et modification du comportement humain) et 7 (processus d'apprentissage). Au deuxième item (la présentation de la matière est *toujours* ou *souvent* claire et assez détaillée), aux

cours 1, 2 (Instruments et procédures de recherche) et 3. Pour le troisième item (l'équilibre entre la théorie et la pratique est *toujours* ou *souvent* judicieux) aux cours 1, 2 et 3. A l'item 5 (les supports de cours paraissent *toujours* ou *souvent* suffisants) aux cours 1, 2 et 7. Les résultats du sixième item montrent que le temps passé sur les différents cours correspond à l'attente de la plupart des élèves. Pour le septième item (les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer), la majorité des élèves se place dans la catégorie *toujours* ou *souvent* aux cours 1 et 2. L'item 8 permet de *toujours* ou *souvent* mieux transposer les événements particulièrement aux cours 1 et 2. Pour le neuvième item (les thèmes étudiés vous facilitent *toujours* ou *souvent* le repérage des meilleurs procédés), le cours 7 semble convenir aux deux groupes et les cours 1 et 2 ne remplissent juste pas les conditions requises avec 8 élèves dans le groupe 2 (47 %). A l'item 10 (la méthode d'évaluation permet de *toujours* ou *souvent* mieux s'imprégner des matières), la méthode d'évaluation du cours 3 n'est pas à remettre en cause.

Nos résultats confirment ainsi que praticabilité et intérêt des enseignements de psychologie et de pédagogie comme disciplines de maturité sont démontrés; ils mettent également en évidence que des ajustements s'imposent et que des adaptations s'avèrent nécessaires afin d'atteindre avec toutes les classes les objectifs fixés : à l'item 1, les explications et les théories choisies nécessitent quelques réajustements plus particulièrement au cours 2; à l'item 2, certains élèves souhaitent un éclaircissement de la matière pour le cours 5; à l'item 3, l'équilibre entre la théorie et la pratique requiert quelques rectifications aux cours 4 et 7; à l'item 5, les supports du cours 5 doivent être complétés; à l'item 9, les thèmes étudiés aux cours 5 ne facilitent pas le repérage de meilleurs procédés, à savoir de méthodes dont chacun pourrait tirer parti; à l'item 10, les élèves n'ont pas l'impression qu'une évaluation théorique avec les documents (cours 4) et qu'une réflexion sur leurs propres apprentissages (cours 5) leur permettent de mieux s'imprégner des matières.

Les groupes 1 et 2 affichent certaines disparités de jugements selon les items. Au deuxième item, les élèves du premier groupe placent le cours 7 dans la catégorie *toujours* alors que ceux du deuxième groupe favorisent plutôt la rubrique *souvent* et souhaitent une clarification de la présentation de la matière pour les cours 1, 2, 3, 4 et 7. Pour l'item 3, dans le deuxième groupe, les cours 4 et 7 figurent dans la catégorie *quelquefois* alors que les élèves du premier groupe attribuent à ces mêmes cours la position *souvent*. A l'item 4, le faible effectif du groupe 1 offre la possibilité de travailler plus rapidement, dans les cours 2, 3 et 4 alors qu'une majorité des élèves du groupe 2 sollicitent, pour tous les cours, un rythme de travail plus lent. Au cinquième item, les élèves du deuxième groupe demandent certains compléments pour les cours 3 et 7. Le temps passé sur les thèmes, selon l'item 6, est dépendant de l'effectif des classes et un nombre restreint d'élèves permet d'accentuer le rythme du cours ou d'approfondir les sujets traités. A l'item 7, les élèves du deuxième groupe semblent plus désorientés aux cours 1 et 7. Le huitième item confirme que les élèves du groupe 2 rencontrent plus de difficultés à transposer les événements. Pour l'item 9, les élèves du deuxième groupe partagent l'avis du groupe 1 uniquement pour le cours 7. A l'item 10, le groupe 1 exprime une satisfaction plutôt favorable alors que le groupe 2 se dit *quelquefois* satisfait particulièrement pour les cours 1 et 2.

L'intérêt exprimé tant pour les questions de contenus que pour les approches méthodologiques en psychologie et pédagogie montrent qu'il est possible, au niveau

secondaire déjà, d'initier les élèves à ces disciplines comme matière scientifique autant si ce n'est plus que comme outil personnel de meilleure connaissance de soi.

Principales conclusions

Dans ces principales conclusions, nous élargissons le débat en montrant que les thèses de la nouvelle maturité abordent l'idée même de maturité appliquée à un individu, que l'adhésion de tous les acteurs pour le succès du processus d'innovation ne s'est pas concrétisée et que la nécessité d'études de contrôle pour assurer un meilleur pilotage de la mise en place d'une innovation comme la nouvelle maturité doit prendre forme.

Les thèses de la nouvelle maturité abordent l'idée même de maturité appliquée à un individu

Les thèses élaborées par la Commission Gymnase-Université ont influencé la conception des plans d'études cadres. Certaines insistent plus particulièrement sur les devoirs de l'école, ses responsabilités et les procédés mis en œuvre pour les réaliser. Tout d'abord, elle doit dispenser une formation et une culture générale tout en définissant et précisant le contenu des apprentissages. Des notions de psychologie et pédagogie élargissent le champ des connaissances et donnent aux étudiants des outils pour une meilleure approche des phases de la vie. Puis, l'institution, pour réaliser les conditions indispensables au développement des qualités et aptitudes humaines de chacun, procure le bagage nécessaire à l'accomplissement des choix et à la responsabilisation professionnelle et sociale. La psychologie et la pédagogie favorisent la compréhension des règles, la conquête de l'autonomie de l'adolescent, qui entre dans le monde du travail ou des études, et lui procurent des connaissances facilitant son indépendance et l'adaptation de son comportement aux événements d'une vie. Ensuite, toutes les disciplines du gymnase ont pour objectif de transmettre de solides connaissances et l'école doit inciter les élèves à approfondir leur savoir afin de se préparer au mieux pour leurs études futures. La psychologie et la pédagogie procurent un savoir complémentaire, fournissent les moyens d'une approche plus structurée et incitent à une attention plus approfondie des attitudes. Enfin, une pédagogie visant à développer la responsabilité, la solidarité, le sens de la collaboration et impliquant les élèves dans le déroulement des leçons ou même le choix des matières est indispensable. La psychologie et la pédagogie donnent aux élèves un bagage supplémentaire leur permettant de prendre des décisions dans un monde où les constantes contradictions semblent se perpétuer.

Par conséquent, être mature, c'est savoir mettre à profit ses connaissances dans l'intention de se réaliser au mieux. La psychologie et la pédagogie répondent à plusieurs thèses de la nouvelle maturité et permettent à chaque individu concerné par cette formation gymnasiale de tirer profit d'une réflexion prenant en compte un bagage de savoirs utiles à sa propre transformation. Cette étude démontre l'importance attribuée à ces nouvelles disciplines et leur apport dans un système marquant le début du XXI^{ème} siècle.

La nécessité d'une adhésion de tous les acteurs pour le succès d'un processus d'innovation

Lors de la présentation du RRM, les réactions des partenaires de l'éducation divergent. En effet, les pouvoirs politiques, les dirigeants scolaires et les étudiants donnent leur accord au projet, alors que les enseignants et les milieux universitaires manifestent leur mécontentement vu l'affaiblissement de leur discipline. Dans les différentes commissions, plusieurs enseignants ne défendent pas l'intérêt de la nouvelle maturité, mais l'avenir de leur discipline. Cette attitude masque une vue d'ensemble, compromet certains objectifs initiaux et crée des discordes entre les partenaires.

La Conférence des directeurs de l'instruction publique romande, malgré une collaboration assidue, rencontrent quelques difficultés à unifier ses conceptions scolaires. En effet, l'autonomie cantonale incite chaque canton à élaborer des projets et cette position freine, de la sorte, une harmonie dans les décisions relatives au milieu éducatif. Les différents Départements de l'instruction publique appliquent à leur façon le RRM et mettent en place leur nouvelle maturité, indépendamment les uns des autres, avec, comme conséquence, autant de structures des programmes et de conceptions des grilles horaires que de cantons. L'une des intentions de la nouvelle maturité consistait à restreindre la diversification du système éducatif au niveau gymnasial, à savoir ne plus connaître autant de maturités différentes que de cantons. Même s'il est vrai que le RRM et le PEC ont, entre autres, unifié les genres de maturités, canalisé les originalités cantonales, fixé un cadre, défini des objectifs communs, ils n'ont pas réussi à éviter les divergences cantonales telles que, par exemple, la durée des études ou la diversité des options proposées.

D'une certaine façon, chaque canton doit garder une part d'autonomie, mais, d'un autre côté, si chaque niveau (canton, établissement, enseignant) réfute une quelconque uniformité, l'esprit d'unité tardera à venir et la reconnaissance des apports communs aussi. Le succès d'un processus d'innovation dépend de la nécessité de l'adhésion de tous les acteurs. Dès lors, si les cantons se refusent à collaborer étroitement et si les enseignants conservent des idées préconçues à chaque réforme, les conditions du succès semblent plutôt défavorables. Pour remédier à une telle situation, le politique doit sortir de son cadre régional ou cantonal et l'enseignant s'obliger à s'imaginer les besoins de l'élève plutôt que veiller à la pérennité de sa discipline dans sa forme ordinaire. Cependant, le changement peut se réaliser idéalement au niveau de la formation des enseignants, car les praticiens semblent s'approprié un vécu une fois établi dans l'institution.

La nécessité d'études de contrôle pour assurer un meilleur pilotage de la mise en place d'une innovation comme la nouvelle maturité.

Ces prochaines années, la CDIP, en collaboration avec l'Office fédéral de l'éducation et de la science, pourra évaluer les conséquences du RRM et les différentes applications cantonales. Cette opération devrait permettre de mesurer les incidences de la réforme gymnasiale et, de la sorte, effectuer d'éventuelles modifications. Dans cette attente, chaque canton, chaque établissement et surtout chaque enseignant

portent la responsabilité de réguler les disciplines en gardant à l'esprit les directives du RRM et les recommandations du PEC.

Pour assurer un meilleur pilotage de la mise en place de la nouvelle maturité, des études de contrôle paraissent nécessaires. Les cantons ont acquis, ou vont prochainement acquérir, la reconnaissance de leur concept de maturité par la Commission suisse de maturité. Cependant, afin de vérifier la fidélité aux plans cantonaux soumis à la CSM, toutes les disciplines doivent faire l'objet d'une évaluation. Cette procédure doit tenir compte des moyens mis en œuvre pour l'application de la nouvelle maturité, des réactions des professeurs comme de celles des étudiants; de la prise en compte, pour l'interdisciplinarité, des desiderata des professeurs et du temps de formation donnant les moyens de mettre en œuvre une forme d'enseignement peu appliquée; des cursus à trois ans pratiqués dans les deux tiers des cantons.

En conclusion, le débat ne pourra être constructif tant que l'école n'a pas tiré le bilan de la réforme de la maturité et procédé à diverses évaluations avant de s'intéresser à de nouveaux changements. En un mot, il importe de donner du temps à tous les partenaires de l'éducation pour leur laisser accomplir leur tâche sans bouleverser le futur avant d'avoir pu comprendre le présent.

Cette thèse, par son éclairage historique, politique, social, pédagogique et didactique donne certaines bases pour des perspectives futures de réformes éducatives. Elle présente le cheminement de l'adaptation de l'école aux normes d'un changement et révèle, en précisant les différents niveaux décisionnels, la complexité tout comme l'échelonnement du système éducatif. Cette recherche propose des outils permettant, par exemple, de transcrire l'opinion des praticiens ou d'analyser la fidélité entre les objectifs des cours et l'évaluation des étudiants. Nous ne pouvons que conseiller l'usage de cette étude, dans d'autres disciplines que la psychologie et la pédagogie, pour des démarches analogues ou toute refonte d'un système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

AGYM / CFM. (05.04.94). *Réglementation de la reconnaissance des certificats de maturités cantonaux. Révision du projet du 1^{er} juillet 1992. Rapport du groupe de travail. Projet.*

AGYM / CFM. (30.04.94). *Réglementation de la reconnaissance des certificats de maturités cantonaux. Révision du projet du 1^{er} juillet 1992. Rapport du groupe de travail.*

AGYM / CFM. (30 avril 1994). *Réglementation de la reconnaissance des certificats de maturités cantonaux. But et esprit de la révision. Réglementation. Présentation thématique.*

Allemann, F. (Octobre 1994). *Résultats de la consultation relative à la proposition du 11 juin 1994 du Département fédéral de l'intérieur et de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.* Office fédéral de la science et de la recherche. Secrétariat de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Anatrella, T. (1995). *Interminables adolescences. Les 12/30 ans.* Paris : Cerf/Cujas.

Arénilla, L. & Gossot, B. & Rolland, M.-C. & Roussel, M.-P. (1996). *Dictionnaire de pédagogie.* Paris : Larousse Bordas.

Arber, W. (Ed.). (1993). *Inter et transdisciplinarité.* Berne : Haupt.

Arni, R. (1997). *Psychologie und Pädagogik an Gymnasien.* Fribourg.

Arni, R. & Lotti, H. (18.05.1996). *Warum Psychologie – zusammen mit Philosophie und Pädagogik – als Schwerpunktfach und Ergänzungsfach an Gymnasien ?*

Arsac, G. & Chevallard, Y. & Martinand, J.-L. & Tiberghien, A. (1994). *La transposition didactique à l'épreuve.* Grenoble : La pensée sauvage.

Association suisse des professeurs d'université. (20 septembre 1994). *Nouvelle réglementation de la reconnaissance de certificats de maturité.* Zürich.

Aubert, J.-F. (30 mars 1993). *Avis de droit sur certaines questions concernant la reconnaissance des certificats de maturité.* Peseux / Neuchâtel.

Avant-Projet. (13.06.95). *Réforme des études conduisant aux professions de l'enseignement des degrés préscolaires, primaires et en économie familiale-activités créatrices manuelles.*

Baccalauréat international. (Page consultée le 21.10.97). *Site du Baccalauréat international ou maturité fédérale ? Une coexistence harmonieuse,* [En ligne]. <http://www.ecolint.ch/news/press/biF.html>

Baccalauréat International. (Page consultée le 13.01.01). *Site du Baccalauréat International, 300. BI Sciences humaines*, [En ligne]. <http://www.claurendeau.qc.ca/programmes/baccalaureatinternationalsh.htm>

Badertscher, H. (Ed.). (1997). *La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1987-1997. Sa création, son histoire, son œuvre*. Berne; Stuttgart; Vienne : Haupt.

Baertschi, B. (Page consultée le 2 janvier 2001). *Site de l'enseignement de la philosophie en Suisse*, [En ligne]. <http://www.arifs.it/suisse.htm>

Ballion, R. (1993). *Le Lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette livre.

Barlow, M. (1996). *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*. (6^{ème} édition). Lyon : Chronique sociale.

Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Bloom S., B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan. Bruxelles : Labor.

Breitler, C. & Stauffer, M. (Page consultée le 25 octobre 2000). *Site de l'IDES, rapport d'enquête*, [En ligne]. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Umfragen/SPF_EF/Bericht_SPF_EF_f.pdf

Brunschwig Graf, M. (23 août 1995). *Lettre à l'attention de Mesdames et Messieurs les enseignants du Collège de Genève, de l'Ecole supérieure de commerce et du Collège pour adultes*. Genève.

Bulletin de la Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles du canton de Fribourg. (7 décembre 1995).

Bulletin du projet. (01.04.89). *Plans d'études-cadres pour les écoles de maturité*. CDIP.

Bureau d'information et de communication de l'Etat de Vaud (BIC). (Page consultée le 3 février 2001). *Site de la chancellerie*, [En ligne]. http://www.vd.ch/chancellerie/bic/comm_presse1998/12-1998/comm10.htm

BzL (Beiträge zur Lehrerbildung). (1993). *Former les maîtres primaires à l'Université, à partir des sciences de l'éducation ?* pp. 13-22.

Caboche A. (1992). *Aperçu du système éducatif français*. Centre international d'études pédagogiques.

Canton de Berne. Direction de l'instruction publique. (24 décembre 1996). *Correspondance*.

Canton de Fribourg. Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles. (28 février 1996). *X^{ème} Forum pédagogique, 04 et 05.11.1996, Interlaken*. Fribourg.

Canton de Fribourg. Office cantonal de la formation professionnelle. (Novembre 1999). *Document d'information et d'inscription pour la maturité professionnelle technique post-apprentissage dans le canton de Fribourg.*

Canton de Fribourg. Ecole professionnelle artisanale et industrielle. (2001). *Ecole professionnelle supérieure.*

Canton de Fribourg. Collège du Sud. (Mars 2000). *Ecole supérieure de commerce et maturité professionnelle commerciale.*

Carte des cantons et écoles suisses. (Page consultée le 26 février 2001). *Site des écoles suisses sur Internet, educa,* [En ligne]. <http://agora.unige.ch/ctie/ecoles/fr/cantons.html>

Canton du Valais. Département de l'instruction publique. (7 janvier 1997). *Correspondance.*

Canton de Vaud. Département de l'instruction publique et des cultes. (15 janvier 1997). *Correspondance.*

Carte des cantons suisses. (Page consultée le 21 juillet 2000). *Site de la Généalogie Suisse de l'Internet,* [En ligne]. http://www2.genealogy.net/gene/reg/CH/map_m.htm

Carte des Länder / Etats. (Page consultée le 21 juillet 2000). *Site cyberflag,* [En ligne]. <http://www.caberflag.com/Html/AllemagneCarte.htm>

Carte des régions de France. (Page consultée le 21 juillet 2000). *Site addeal,* [En ligne]. <http://www.addeal.com/France.htm>

Carte des Hautes Ecoles – Universités et Instituts suisses. (Page consultée le 20 octobre 2000). *Site Swich Fachhochschulen,* [En ligne]. <http://www.switch.ch/edu/fh.html>

Cavadini, J. (23 juin 1992). *Réforme de la maturité : un défi aux cantons.* CDIP.

Cavadini, J. (18.11.97). *Interview.*

CCHEP (Commission cantonale en vue de la création d'une Haute Ecole Pédagogique fribourgeoise). (Avril 1996). *Informations.* Fribourg.

CCHEP (Commission cantonale en vue de la création d'une Haute Ecole Pédagogique fribourgeoise). (Janvier 1997). *Deuxième rapport intermédiaire.* Fribourg : Groupe de conduite HEP.

CCHEP (Commission cantonale en vue de la création d'une Haute Ecole Pédagogique fribourgeoise). (Mars 1997). *Informations no 2.* Fribourg.

CCHEP (Commission cantonale en vue de la création d'une Haute Ecole Pédagogique fribourgeoise). (Septembre 1997). *Troisième rapport intermédiaire.* Fribourg : Groupe de conduite HEP.

- CCRM (Commission cantonale de réforme de la maturité). (11 février 1996). *Communiqué no 2*.
- CCRM (Commission cantonale de réforme de la maturité). (26 mai 1996). *Extrait du rapport intermédiaire de la commission*.
- CCRM (Commission cantonale de réforme de la maturité). (26 mai 1996). *Préparation de la grille-horaire*.
- CCRM (Commission cantonale de réforme de la maturité). (14 juin 1996). *Rapport intermédiaire de la commission cantonale de réforme de la maturité*.
- CCRM (Commission cantonale de réforme de la maturité). (21 octobre 1996). *Réforme de la maturité. Composition et fonctions du groupe de pilotage*. Fribourg.
- CCRM (Commission cantonale de réforme de la maturité). (10.01.97). *Variations de dotation horaire ORM – RRM dans les différentes filières*.
- CCRM (Commission cantonale de réforme de la maturité). (Mars 1997). *Planification cantonale*.
- CCRM (Commission cantonale de réforme de la maturité). (14.03.97). *Nouvelle maturité. Questionnaire de simulation*. Canton de Fribourg – DIP.
- CCRM (Commission cantonale de réforme de la maturité). (17 octobre 1997). *Résultats de la simulation. Choix des étudiants actuels en fonction de la nouvelle maturité*. Canton de Fribourg – DIP.
- CCRM (Commission cantonale de réforme de la maturité). (8 janvier 1998). *Règlement concernant les examens de baccalauréat. Projet*.
- CCRM (Commission cantonale de réforme de la maturité). (9 janvier 1998). *Règlement sur les études gymnasiales (REG). Projet*.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (29 octobre 1970). *Concordat sur la coordination scolaire*.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (Avril 1983). *Ecole de Degré Diplôme (EDD). Etat de leur développement*. Berne.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (12 avril 1985). *Communication CDIP no 2*. Berne.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (30.01.86). *Document pour les journées d'études des 14/15 mars 1986 à Interlaken*. Berne.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (24.02.1987). *Programmes-cadres pour les Ecoles de Degré Diplôme (EDD). Projet de la Commission*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (11 juin 1987). *Directives pour la reconnaissance des diplômes d'Ecoles de Degré Diplôme (DREDD)*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (3 juillet 1987). *Communications CDIP no 11*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (23.09.87). *Problèmes liés à la politique de l'enseignement secondaire*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (11 juin 1988). *Communications de la CDIP no 15*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (02.09.89). *Bulletin du projet*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (1991). *Dossier 18. Suisse – Europe. L'accès aux études supérieures*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (25.02.1992). *Nouvelles bases pour les écoles de maturité*. Conférence de presse de la CDIP. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (02.03.92). *Réforme de la maturité. Essai de synthèse à l'intention du Comité de la CDIP*. Point 5.2. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (30 mars 1992). *Thèses relatives au développement d'Instituts Universitaires Professionnels (IUP) et d'une maturité professionnelle*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (1^{er} juin 1992). *Communication de la CDIP. Réforme de la maturité*. No 26. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (01.07.92). *La reconnaissance des certificats de maturité cantonaux*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (04.08.92). *Reconnaissance suisse des maturités cantonales (ou reconnues par les cantons)*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (16.11.1992). *Reconnaissance de la maturité*. Point 6. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (1992). *Les plans d'études cadres en bref*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (1992). *Dossier 19B. Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (12.05.1993). *Résultats de la consultation relative à la reconnaissance des maturités cantonales*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (1993). *Dossier 24. Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (22.05.1994). *Reconnaissance des certificats de maturité cantonaux. Remarques relatives au nouveau projet*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (27 septembre 1994). *Communications de la CDIP No 34*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (1^{er} novembre 1994). *Communiqué de presse. Importantes décisions dans le domaine de l'éducation*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (1^{er} novembre 1994). *Conférence de presse. Réforme de la maturité*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (1994). *Dossier 30B. Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (21 mars 1995). *Communications de la CDIP no 36*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (01.08.95). *Ordonnance du Conseil fédéral / Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM)*. Berne : Conseil fédéral suisse, art. 5, al. 4. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (11 mars 1996). *Communication CDIP no 40*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (1996). *Dossier 43B. Projet secondaire II*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (1996). *De l'enseignement de demain à la réforme de la maturité 1995*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (28 mai 1998). *Les Hautes Ecoles Spécialisées suisses*. Berne.

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (Edition 1999/2000). *Guide des Hautes Ecoles Spécialisées suisses*. Berne.

- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (Page consultée le 28 août 2001). *Site des organes de la CDIP*, [En ligne]. http://edkfmpro.unibe.ch/Search/mainSearch_f.html
- Chevallard, Y. & Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallier, D. (Dir.). (1991). *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme. Cahier 6.
- Collège du Sud. (30 septembre 1997). *CCRM, plans d'études*.
- Comité de la conférence des directeurs de gymnases suisses - Appenberg. (1990). *Pour une évolution du gymnase suisse : déclaration de principes du comité de la Conférence des directeurs de gymnases suisses*.
- Comité de la Société Vaudoise des Maîtres Secondaires (SVMS). (Juin 1992). *Bulletin d'information no 3*.
- Commission fédérale de maturité. (28.04.87). *Lettre de Sörensen W. à Guinand J.*
- Commission pédagogique. (30.07.1990). *Nouvelle enquête sur la dotation horaire des Gymnases suisses*. Berne.
- Commission pédagogique. (23 mars 1993). *Consultation sur la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux. Prise de position à l'intention du Comité de la CDIP*.
- CPLN (Centre professionnel du littoral neuchâtelois). (Page consultée le 27 février 2001). *Site du CPLN*, [En ligne]. <http://www.cpln.ch/homepage.htm>
- CSM (Commission suisse de maturité). (Septembre 1994). *Réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux. Règlement accepté par la CDIP le 15 janvier 1995. Ordonnance acceptée par le Conseil fédéral le 16 février 1995. Commentaires*.
- CSM (Commission suisse de maturité). (1995). *Réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux. Commentaires*.
- CSM (Commission suisse de maturité). (1996). *Règlement interne de la Commission suisse de maturité*. Berne.
- Colomb, J. (Ed.). (1992). *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Commission Technique Consultative. (Février 1995). *ORM - Rapport intermédiaire de la Commission Technique Consultative*. Genève.
- Commission Technique Consultative. (Mai 1995). *ORM - Rapport intermédiaire de la Commission Technique Consultative*. Genève.

CDGS (Conférence des directeurs de gymnases suisses). (19 septembre 1994). *Nouvelle réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux – 2^{ème} consultation*. Nyon.

Conférence des directeurs des écoles d'ingénieurs de Suisse. (15 septembre 1994). *Nouvelle réglementation de la reconnaissance de certificats de maturité cantonale*. Zürich.

Conférence des directeurs de gymnases de Suisse romande et du Tessin. (6 décembre 1995). *Application de la nouvelle réglementation de reconnaissance des maturités dans les cantons romands et tessinois*. Lausanne.

Conférence des directeurs de gymnases suisses. (10.05.1996). *Fragebogen betreffend Umsetzung des Mar. Stand*.

Conférence des directeurs de gymnases suisses. (1997). *Questionnaire concernant la mise en application de l'ORRM, 4^{ème} enquête*. La Chaux de fonds.

Conférence des offices cantonaux de formation professionnelle de Suisse romande et du Tessin (CRFP). (31 août 1992). *Prise de position*. Lucerne et Neuchâtel.

Conférence des recteurs des Universités suisses. (05.02.92). *Thèses sur la réforme du gymnase*. Point 5.3, dossier 92 044.

Conférence intercantonale des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (Décembre 1993). *L'interdisciplinarité*. Coordination, revue no 43. Lausanne.

Conférence universitaire suisse. (8 septembre 1994). *Réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux (projet du 30.04.94)*. Berne.

Conseil d'Etat de la République et Canton de Genève. (26 avril 1993). *Prise de position du Conseil d'Etat de la République et Canton de Genève au sujet du projet de nouvelle réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux*. Genève.

Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel. (22 mars 1993). *Prise de position du Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel au sujet du projet de nouvelle réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux*. Neuchâtel.

Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel. (26 septembre 1994). *Prise de position du Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel au sujet du projet de nouvelle réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux*. Neuchâtel.

Conseil de l'Europe. (10-12 juin 1992). *Objectifs et finalités de l'enseignement secondaire*. Strasbourg 1993.

Conseil de l'Europe. (Page consultée le 21 juillet 2000). *Site de l'éducation*, [En ligne]. <http://www.coe.fr/fr/txtjur/f-edcusp.htm.education>

Conseil d'Etat du Canton de Fribourg. (10 juillet 1987). *Règlement des élèves des Collèges cantonaux.*

Conseil d'Etat du Canton de Fribourg. (17 janvier 1989). *Règlement concernant le diplôme de culture générale de l'Ecole cantonale de Degré Diplôme.*

Conseil d'Etat du Canton de Fribourg. (28 mai 1990). *Règlement concernant les examens de baccalauréat.*

Conseil d'Etat du Canton de Fribourg. (11 avril 1991). *Loi sur l'enseignement secondaire supérieur.*

Conseil d'Etat du Canton de Fribourg. (21 janvier 1992). *Règlement concernant le diplôme d'études commerciales.*

Conseil d'Etat du Canton de Fribourg. (16 mars 1993). *Détermination sur la réglementation de la reconnaissance des maturités.* Fribourg.

Conseil d'Etat du Canton de Fribourg. (26 septembre 1994). *Détermination sur la réglementation de la reconnaissance des maturités.* Fribourg.

Conseil d'Etat du Canton de Fribourg. (13 juin 1995). *Règlement concernant la maturité professionnelle commerciale délivrée dans les écoles supérieures de commerce.*

Conseil d'Etat du Canton de Fribourg. (15 juin 1995). *Réformes des études gymnasiales, durée des études entre la première année primaire et la baccalauréat (maturité).*

Conseil d'Etat du Canton de Fribourg. (27 juin 1995). *Règlement sur l'enseignement secondaire supérieur (RESS).*

Conseil d'Etat du Canton de Fribourg. (16 septembre 1996). *Arrêté modifiant le règlement du 17 janvier 1989 concernant le diplôme de culture générale de l'Ecole cantonale de Degré Diplôme.*

Conseil d'Etat du Canton de Fribourg. (12.01.98). *Rapport relatif à la nouvelle maturité gymnasiale et à la réforme des Ecoles Normales cantonales en Haute Ecole Pédagogique.* No 71.

Conseil d'Etat du Canton de Fribourg. (15 avril 1998). *Règlement sur les études gymnasiales.*

Conseil d'Etat du Canton de Vaud. (28 septembre 1994). *Consultation sur la nouvelle réglementation de la reconnaissance de certificats de maturité cantonaux.* Lausanne.

Conseil d'Etat du Canton du Valais. (31 mars 1993). *Projet d'ordonnance fédérale sur la reconnaissance des maturités cantonales - consultation.* Sion.

Conseil d'Etat du Canton du Valais. (9 juin 1999). *Règlement concernant les études gymnasiales et les examens de maturité dans le canton du Valais.* 413.110.

Conseil fédéral suisse et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1^{er} août 1995). *Convention administrative concernant la reconnaissance des certificats de maturité*.

Conseil suisse de la science. (21 septembre 1994). *Nouvelle réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux*. Berne.

Das Netzwerk der Universitäten in der Schweiz. Réseaux universitaires. (Page consultée le 21 septembre 2000). *Site Le réseau universitaire suisse*, [En ligne]. http://siufuxsg01.unifr.ch/uninet/reseau_uni_chF.html

De Corte, E. et al. (1990). *Les fondements de l'action didactique*. (2^{ème} édition) Bruxelles : De Boeck Université.

De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.

Demonque, C. (1994). *Enjeux du système éducatif. Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?* Paris : Hachette Livre.

Département de l'éducation, de la culture et du sport. (5 novembre 1998). *Demande de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale délivrés par les lycées-collèges du canton du Valais*. Sion.

Département de l'instruction publique. Service de la recherche en éducation. (1997). *Mémento statistique de l'enseignement et de la formation à Genève*. Genève.

Département de l'instruction publique et des affaires culturelles du canton de Neuchâtel. (22 mars 1995). *Introduction du règlement de reconnaissance des certificats de maturité – adaptation du système scolaire (scolarités obligatoires et post-obligatoire)*. La Chaux de fonds.

Département de l'instruction publique et des affaires culturelles de la République et Canton de Neuchâtel. (21 mai 1996). *Règlement général des lycées cantonaux. Grilles et règlements relatifs au projet no 3*.

Département de l'instruction publique et des affaires culturelles du canton de Neuchâtel. (Mai 1996). *Introduction dans le canton de Neuchâtel de la nouvelle maturité suisse*. Service de l'enseignement secondaire.

Département de l'instruction publique et des cultes du canton de Vaud. (Avril 1997). *EVM 96, grilles horaires adoptées par le chef du DIPC*.

Département fédéral de l'économie publique. (11 septembre 1996). *Ordonnance concernant l'admission aux études des Hautes Ecoles Spécialisées et la reconnaissance des diplômes étrangers*.

DFI (Département fédéral de l'Intérieur). (Décembre 1991). *Ordonnance sur la reconnaissance de certificats de maturité (ORM)*.

DFI (Département fédéral de l'Intérieur). (Décembre 1991). *Projet DFI. Révision de l'ordonnance sur la reconnaissance de certificats de maturité (ORM) – Commentaire*.

DFI (Département fédéral de l'Intérieur) & CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (1^{er} juillet 1992). *Réglementation de la reconnaissance des maturités cantonales. Procédure de consultation*. Berne.

DFI (Département fédéral de l'Intérieur – Service de presse et d'information) & CDIP (Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (27 mai 1994). *Nouvelle réglementation de la reconnaissance de certificats de maturité cantonaux – communiqué de presse*.

DFI (Département fédéral de l'Intérieur). (14.06.94). *Nouvelle réglementation de la reconnaissance de certificats de maturité cantonaux – Consultation*.

DFI (Département fédéral de l'Intérieur) & CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (Février 1995). *Communiqué de presse. Nouvelle réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité entérinée par la Confédération et les Cantons*.

DFI (Département fédéral de l'Intérieur). Pressemitteilung. (Page consultée le 2 janvier 2001). *Site du service de presse et d'information*, [En ligne]. <http://www.admin.ch/bbw/pressemitteilungen/pm-07-12-1998-f.html>

Develay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement*. (2^{ème} édition). Paris : ESF.

Develay, M. (Dir.). (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

Dictionnaire de pédagogie. (1996). Paris : Larousse Bordas.

Dictionnaire de la psychologie. (1996). Paris : Larousse Bordas.

Direction des affaires académiques de l'Ecole Polytechnique fédérale de Lausanne. (27 septembre 1994). *Nouvelle réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux – Prise de position de l'EPFL*. Lausanne.

Direction de l'Evaluation et de la prospective. (1996). *Repères et références statistiques*. Ministère de l'Education nationale.

Direction de l'instruction publique du canton de Berne. (Janvier 1989). *Formation gymnasiale en quatre ans*.

Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles du canton de Fribourg. (12 septembre 1995). *Introduction du règlement de reconnaissance des maturités 1995 (RRM-95) dans les collèges cantonaux*. Fribourg.

Direction générale de l'enseignement secondaire postobligatoire du canton de Genève & al. (1^{er} septembre 1995). *Grille ORRM*.

Direction générale de l'enseignement secondaire postobligatoire du canton de Genève. (Page consultée le 13 février 2001). *Site du postobligatoire*, [En ligne]. <http://www.geneve.ch/dip/matugymn/frprin.htm>

Domenach, J.-M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner*. Paris : Editions du Seuil.

Dozio, E. (13.12.95). *Formation continue et PEC*. Istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti (IAA). Locarno.

Dugast, F. (Dir.). (Janvier – février – mars 1991). *Revue française de pédagogie*. Institut national de recherche pédagogique.

ECDD. (Page consultée le 6 mai 2001). *Site de l'ECDD-KDMS*, [En ligne]. <http://www.edufr.ch/ecddfr/>

Ecole internationale de Genève. (Page consultée le 28.12.00). *Site de l'Ecole internationale de Genève*, [En ligne]. <http://www.ecolint.ch/>

Ecoles professionnelles commerciales Delémont et Porrentruy. (Page consultée le 27 février 2001). *Site de l'EPCD & de l'EPCP*, [En ligne]. http://www.jura.ch/epc-ccom/epc/Cadre_pres.htm

Ecole de culture générale. (Page consultée le 26 février 2001). *Site de l'ECCG*, [En ligne]. <http://www.jura.ch/educ/ecg/ecgpres.htm.admin>

Educateur. 17/93. *La maturité au point de vue fédéral*. Lausanne.

Educateur. 6/94. *Pédagogie & Education*. Lausanne.

Educateur. 7/94. *Pédagogie & Education*. Lausanne.

Educateur. 3/95. *Pédagogie & Education*. Lausanne.

Educateur. 8/95. *Pédagogie & Education*. Lausanne.

Egger, E. (09.11.89). *Origine, évolution et importance de la commission fédérale de maturité*.

Eurydice (Le réseau d'information sur l'éducation en Europe). (Page consultée le 10 octobre 2001). *Site sur les systèmes éducatifs nationaux*, [En ligne]. <http://www.eurydice.org/urybase/Application/eurybase.htm>

Erskine Poget, J. (Juillet 1996). *L'enseignement de la psychologie à l'école secondaire*. Université de Genève : FAPSE.

Etat de Vaud – DFJ – Gymnases cantonaux. (Page consultée le 13 février 2001). *Site du Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud (DFJ)*, [En ligne]. <http://www.dfj.vd.ch/pub/exapro/maturite.pdf>

Extermann, M. (Ed.). (29 novembre 1996). *Forum ORRM*. Bulletin d'information destiné au corps enseignant et au personnel administratif et technique de l'enseignement secondaire postobligatoire. No 2.

Feuille officielle du canton de Fribourg. (29 septembre 1995). No 39.

Feuille officielle du canton de Fribourg. (16 mars 2001). No 11.

Flammer, E. (Mai 1993). *Résultat de la procédure de consultation sur les propositions du DFI et de la CDIP du 1.7.1992*.

Fontolliet, P.-G. (23 janvier 1992). *Séance de travail "gymnase". Projet de la nouvelle ORM*. CDIP.

Fontolliet, P. -G. (1996). Une maturité de demain – Objectifs et réalités d'une réforme. In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Ed.), *De l'enseignement secondaire de demain à la réforme de la maturité 1995* (p. 47-60). Biel : Schöler AG.

Fontolliet, P.-G. (3 mars 1998). *Interview*.

Gerber, D. & Savoy, G. & Vanhulst, G. (17.01.1995). *Manuel de mise en œuvre du plan d'étude cadre (PEC : glossaire)*.

Gnaegi, E. (mars 1994). *Grilles – horaires des écoles de Suisse romande et du Tessin. Degrés : Préscolaire, Primaire, Secondaire 1^{er} cycle, Gymnase. Année scolaire 1993-1994*.

Gouvernement de la République et Canton du Jura. (9 mars 1993). *Réglementation de la reconnaissance des maturités cantonales; procédure de consultation*. Delémont.

Gouvernement de la République et Canton du Jura. (27 septembre 1994). *Consultation sur un nouveau projet de réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité*. Delémont.

Groupe de lecture. (30 octobre 1997). *Réforme de la maturité. Rapport final du groupe de lecture des plans d'étude (PE)*.

Groupe de pilotage. (1^{er} octobre 1996). *Lettre aux présidents des sous-commissions pédagogiques*.

Groupe de pilotage. (27 février 1997). *Lettre aux présidents des sous-commissions pédagogiques*.

Groupe de pilotage. (24 mars 1997). *Lettre au président de la sous-commission pédagogique psychologie et pédagogie*.

Groupe gymnase de la commission pédagogique de la CDIP & SSPES & CPS. (08.93). *Manuel de mise en œuvre du plan d'étude cadre (PEC)*. Lucerne : CPS.

Guiraud, M. & Longhi, G. (1992). *La république lycéenne*. Paris : Editions Payot.

Gymnase de Morges. (Page consultée le 2 janvier 2001). *Site du règlement de la maturité – Gymnase de Morges, Ordonnance du Conseil fédéral / Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale RRM du 16 janvier / 15 février 1995 appliquée dans le Canton de Vaud dès la rentrée 1998*, [En ligne]. <http://www.gymnase-morges.ch/docs//Matu/RRM1.html>

Gymnase de Nyon. (Page consultée le 8 mars 2001). *Site du Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud*, [En ligne]. <http://www.dfj.vd.ch/gnyon/ecole/diplome/default.asp>

- Gymnasium Helveticum*. 2/85. Commission Gymnase-Université (CGU).
- Gymnasium Helveticum*. 5/86. Remarques pédagogiques.
- Gymnasium Helveticum*. 2/87. Le gymnase continu : les 5 thèses de la SSPEs.
- Gymnasium Helveticum*. 3/89. Nouvelles cantonales.
- Gymnasium Helveticum*. 6/90. La Suisse et l'Europe.
- Gymnasium Helveticum*. 2/91. Plans d'études cadres.
- Gymnasium Helveticum*. 5/91. Plans d'études cadres.
- Gymnasium Helveticum*. 6/91. Le gymnase de la fin du millénaire – éléments d'une future ordonnance de reconnaissance des maturités.
- Gymnasium Helveticum*. 2/92. La maturité à la lanterne.
- Gymnasium Helveticum*. 5/92. La reconnaissance des certificats de maturité cantonaux.
- Gymnasium Helveticum*. 6/92. Prise de position de la SSPEs au sujet du PEC.
- Gymnasium Helveticum*. 1/93. La consultation à propos du Plan d'Etudes Cadre : épreuve réussie.
- Gymnasium Helveticum*. 2/93. La reconnaissance des maturités cantonales. Consultation sur les propositions du DFI et de la CDIP du 1.7.1992, état au 21 avril 1993.
- Gymnasium Helveticum*. 4/93. Projet d'Ordonnance de reconnaissance des certificats de maturité cantonaux.
- Gymnasium Helveticum*. 3/94. Rapport du 2^{ème} audit du 23 mars 1994 à Berne.
- Gymnasium Helveticum*. 5/94. Le Plan d'études cadre pour les écoles de maturité.
- Gymnasium Helveticum*. 6/94. Programmes-cadres pour les écoles de maturité reconnues par la Confédération.
- Gymnasium Helveticum*. 1/95. Mise en œuvre du Plan d'Etude-Cadre : un séminaire de maturité tessinois.
- Gymnasium Helveticum*. 2/95. Nouvelle réglementation pour la reconnaissance des maturités.
- Gymnasium Helveticum*. 3/95. Formation continue au sein de l'école. Révision de l'ORM : rapport.
- Gymnasium Helveticum*. 5/96. De quelques qualités que l'on devrait attendre d'un gymnasien (et de ses maîtres).

Hameline, D. (1995). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

Hauert, C.-A. (31 janvier 1995). *Communication personnelle du 21 janvier 1995*.

Hexel, D. (1986). *Elaboration de procédures et d'instruments de recherche*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FAPSE). Université de Genève. Cahier 4.

Houssaye, J. (Dir.). (1999). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin/HER.

Hügli, A. (1997). *Historisches Lexikon der Schweiz*. Bern : Gymnasium.

IBO. Organisation du Baccalauréat International. (Page consultée le 25 janvier 2001). *Site de l'IBO*, [En ligne]. http://www.ibo.org/ibo2/index_fr.cfm

IDES (Information Documentation Education Suisse). (Page consultée le 25 octobre 2000). *Site de l'IDES, tableau de l'offre des options spécifiques (résumé)*, [En ligne]. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Umfragen/SPF_EF/Bericht_SPF_EF_f.pdf

IDES (Information Documentation Education Suisse). (Page consultée le 30 octobre 2000). *Site de l'IDES, tableau de l'offre des options complémentaires (résumé)*, [En ligne]. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Umfragen/SPF_EF/Bericht_SPF_EF_f.pdf

INRP (Institut national de recherche pédagogique). (1987). *Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*. Paris.

IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres de Paris). (Page consultée le 15 janvier 2001). *Site de Paris IUFM*, [En ligne]. <http://www.paris.iufm.fr/iufm/formations/index.html>

Jeunesse Etudiante Chrétienne Suisse. (17 mars 1993). *Position de la JEC Suisse sur le projet de révision de l'O.R.M.* Genève.

Jourdan, R., cité dans Journal "Innovations pédagogiques". (Juin 1992). *Dossier : les innovations. L'enseignement secondaire postobligatoire*. No 15.

Journal d'information du cycle d'orientation. (Février 1995). *Le dossier*. Genève : CO infos no 169.

La formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne. (Page consultée le 7 octobre 2001). *Site de la structure générale du système d'enseignement en République fédérale d'Allemagne*, [En ligne]. <http://www.bs-niebuell.de/schulen/bsn/dual/frds.htm>

La maturité gymnasiale. Les Gymnases. (Page consultée le 3 février 2001). *Site de l'Etat de Fribourg*, [En ligne]. <http://www.etatfr.ch/osp/apresco/gymnases.htm>

Landry, F. (Novembre 1996). *Les structures de l'enseignement en Suisse romande et au Tessin. Année scolaire 1996-1997*. Neuchâtel : IRDP.

Legrand, L. (Mai 1985). *Pour un collège démocratique*. Neuchâtel : IRDP.

Le lycée Hoffmann-von-Fallersleben-Schule. (Page consultée le 5 juin 1999). *Site Fallersleben*, [En ligne]. http://www.tu.bs.de/schulen/HvFallersleben_BS/french.htm

Le système éducatif allemand. (Page consultée le 13 janvier 2001). *Site du Centre National de Ressources de Haguenau*, [En ligne]. <http://www2.ac-lyon.fr /cnrop /allemagne/syzeddeu.html>

Le système éducatif français. (Page consultée le 10 janvier 2001). *Site du ministère de l'Education nationale*, [En ligne]. <http://www.education.gouv.fr/syst/orgs43.htm>

Le système éducatif de la Suisse. (Page consultée le 17 juillet 1999). *Site des structures du système d'enseignement et de formation initiale en Suisse, Enseignement supérieur*, [En ligne]. <http://edkwww.unibe.ch/f/framesets/Bildungmain.html>

Le système éducatif de la Suisse. (Page consultée le 10 octobre 2001). *Site des structures du système d'enseignement et de formation initiale en Suisse, Diagramme simplifié du système éducatif suisse*, [En ligne]. <http://edkwww.unibe.ch/f/framesets/Bildungmain.html>

Le système scolaire en Allemagne. (Page consultée le 20 décembre 1998). *Site de l'Ambassade d'Allemagne*, [En ligne]. <http://www.ambAllemagne.fr/cult.forma/system.htm>

Les plans d'études cadres. (13.07.90). *Document de travail pour la réunion des secrétaires généraux*. Lausanne-Ouchy.

Lieury, A. (1997). *Manuel e psychologie générale*. Paris : Dunod.

Lycée cantonal et Ecole supérieure de commerce de Porrentruy. (Page consultée le 15 février 2001). *Site de l'Etat du Jura*, [En ligne]. <http://www.jura.ch/lcp/index.html>

Lycée Blaise Cendrars. (Page consultée le 27 février 2001). *Site du Lycée Blaise Cendrars*, [En ligne]. <http://www.rpn.ch/lbc/>

Markees, S. (Page consultée le 22 février 2001). *Site de l'IDES, systèmes scolaires cantonaux en Suisse, état août 2000*, [En ligne]. http://edkfmpro.unibe.ch/ides/ides-Umfragen_f.html

Meylan, J.-P. (1985). *La commission de l'enseignement secondaire. Rapport d'activité 1972 – 1985*. CDIP.

Meylan, J.-P. (01.12.87). *Mandat pour un groupe de travail permanent de la Commission pédagogique CDIP chargé du développement de l'enseignement gymnasial et de la coopération entre les écoles de maturité*. CDIP - Commission pédagogique.

Meylan, J.-P. (1988). *Projet "Plan d'études-cadres pour les écoles de maturité" (PEC-MAT). Guide – Répertoire. Manuel de référence pour les groupes de travail du projet*. CDIP.

Meylan, J.-P. (1989). *Projet "Plan d'études-cadres pour les écoles de maturité" (PEC-MAT). Guide – Répertoire. Manuel de référence pour les groupes de travail du projet.* CDIP.

Meylan, J.-P. (12/91). *Les disciplines enseignées dans les écoles de maturité.* CDIP.

Meylan, J.-P. (10.01.92). *Les différentes étapes de la politique gymnasiale suisse 1968 – 1992.*

Meylan, J.-P. (17.02.92). *Maturités avec ou sans types. Annexe 2.*

Meylan, J.-P. (30.09.1992). *Analyse de la consultation à propos du Plan d'études cadre (PEC) pour les écoles de maturité. Tableau synoptique.* Berne : CDIP.

Meylan, J.-P. (25.10.1994). *La Reconnaissance des certificats cantonaux de maturité. Quels articles de la réglementation à revoir à la lumière de la consultation ?* Berne : CDIP.

Meylan, J.-P. (08.11.94). *La reconnaissance des certificats de maturité cantonaux. Décisions de l'assemblée plénière CDIP du 27.10.94.* Berne.

Meylan, J.-P. & Prod'hom, J. (1991). *Les écoles de maturité suisses. Caractéristiques - données de base - situation.* Berne : CDIP.

Meylan, J.-P. & Flammer, E. (21.04.1993). *La reconnaissance des maturités cantonales. Consultation sur les propositions du DFI et de la CDIP du 1.7.1992.* Berne.

Meylan, J.-P. & Prod'hom, J. (1993). *Les écoles de maturité. Situation et durée des études.* Genève : CES + DOC.

Meylan, J.-P. (05.01.95). *Interview.*

Ministère de l'Education nationale. Direction de l'évaluation et de la prospective. (Janvier – mars 1992). *Le rapprochement école – entreprise.*

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle. (1995). *Le système éducatif de la France.*

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle. (1995). *Le système éducatif de la France.* Direction des affaires générales, internationales et de la coopération.

Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie. (1997). *Le système éducatif de la France.*

Ministère de l'éducation nationale. (Page consultée le 29 janvier 2001). *Site de l'enseignement secondaire, un lycée pour le XXI^{ème} siècle*, [En ligne]. <http://www.education.gouv.fr/sec/lycee21/default.htm>

Nemo, P. (1993). *Le chaos pédagogique.* Albin Michel.

- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). (1994). *Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXI^{ème} siècle*. Paris : OCDE.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). (2000). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Enseignement et compétences*. Berne.
- Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle. (20.12.2000). *Choix scolaire et professionnel des élèves libérés de la scolarité du cycle d'orientation en 2000*. Fribourg.
- Office d'orientation scolaire et professionnelle de la Gruyère. (2000). *Rapport d'activité*. Bulle.
- Office d'orientation scolaire et professionnelle. (Page consultée le 15 mars 2001). *Site de l'OSP*, [En ligne]. <http://www.fr.ch/osp/apresco/default.htm>
- Office fédéral de la statistique. (1998). *Maturités. Education et science*. Neuchâtel, 15.
- Office fédéral de la statistique. *Le Temps*. (16.12.1996). *Au pays du niveau moyen, les diplômés de formation supérieure font cruellement défaut*.
- Office Allemand d'Echanges Universitaires. (1990). *Les études en Allemagne. UNI.FH*. Bonn : Köllen Druck & Verlag.
- Office Allemand d'Echanges Universitaires. (1992). *Les études en Allemagne. FH*. Bonn : Köllen Druck & Verlag.
- ORDP (Office de recherche et de documentation pédagogique). (Page consultée le 15 janvier 2001). *Site de Résonances no 9, mais 1998*, [En ligne]. <http://www.ordp.vsnet.ch/ResMai98/SommairePt3.html>
- ORM (Ordonnance sur la reconnaissance de certificats de maturité)*. (01.10.86). 413.11.
- Ouellet, A. (1987). *Processus de recherche. Une approche systémique*. Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (1992). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. Université de Genève : FAPSE.
- Perrenoud, P. (1993). *Favoriser le renouveau pédagogique : routine ou travaux d'Hercule*. Université de Genève : FAPSE.
- Perrenoud, P. (1996). *Evaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ?* Mesure et évaluation en éducation, 19, (2), 53-91.
- Perrez, M. (1988). *Psychologie-Unterricht an den Schweizerischen Mittelschulen*. SSP.
- Perruchoud, L. (04.06.96). *Lettre d'information sur une formation valaisanne en butte de la dé(sin)formation*.

Plans d'études cadres. (13 juillet 1990). Document de travail pour la réunion des secrétaires généraux. Lausanne-Ouchy, 30-31 août 1990.

Pré, M. & Pré, P. (09.03.01). *Interview*.

Rectorat de l'Université de Fribourg. (26 septembre 1994). *Reconnaissance des certificats de maturité cantonaux : consultation*. Fribourg.

Rectorat de l'Université de Lausanne. (21 septembre 1994). *2^{ème} projet de réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonaux*. Lausanne.

Renevey, N. (06.01.98). *Interview*.

République Fédérale d'Allemagne. (Page consultée le 15 janvier 2001). Site de la *formation des instituteurs à l'université et ses conséquences (territoires de l'Ouest)*, [En ligne]. <http://www.inrp.fr/Recherche/Terminees/8995/50508.htm>

République et Canton de Genève. (Octobre 1992). *CO Informations*. Département de l'instruction publique – Enseignement secondaire. 1992/6.

République et Canton de Genève. (2 mai 1995). *Correspondance*.

République et Canton de Genève. (18 décembre 1996). *Correspondance*.

République et Canton du Jura. (17 décembre 1996). *Correspondance*.

République et Canton de Neuchâtel. (24 mars 1997). *Correspondance*.

Résonances. (1992). *Les ordonnances fédérales de maturité*. Mensuel de l'école valaisanne, no 10, p. 2-21.

Résonances. (1993). *Enseignement interdisciplinaire*. Mensuel de l'école valaisanne, no 8.

Résonances. (1996). *Education 2000 info*. Mensuel de l'école valaisanne, no 3.

Résonances. (1996). *Objectifs et réalités d'une réforme*. Mensuel de l'école valaisanne, no 4, p. 3-22.

Rey, F. & Jean, P. (1994). *Education civique*. Fribourg : office cantonal du matériel scolaire.

RRM (Ordonnance du Conseil fédéral / Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale). (01.08.95). Berne.

Sauthier, R. (19.03.92). *Principes pour la révision de l'ORM*. Sion.

Sauthier, R. (28.02.01). *Interview*.

Sciences humaines. (Décembre 2000). *L'école en mutation*. No 111.

Secrétariat CDIP / Section information IDES. (Octobre 1999). *Accès aux Hautes Ecoles Spécialisées (HES). Orientation. Perspectives*. Berne.

Sénéchal, G. (Octobre 1993). *La mission éducative : état de la question*. Sainte-Foy : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

SENEPS (Service de l'enseignement enfantin, primaire et secondaire). (Page consultée le 5 mars 2001). *Site de l'Etat de Vaud – DF3*, [En ligne]. <http://www.dfj.vd.ch/seneps/index.htm>

Service cantonal de la formation professionnelle, Lausanne. (Page consultée le 6 mars 2001). *Site du Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud*, [En ligne]. <http://www.dfj.vd.ch/mpc/xmpg.htm>

Société Pédagogique Romande. (30 septembre 1994). *Nouvelle réglementation de la reconnaissance de certificats de maturités cantonales*. Carouge.

SSP (Société Suisse de Psychologie). (Mars 1994). *Pour un enseignement de psychologie au niveau secondaire supérieur*. Zürich : Psychologisches Institut der Universität Zürich.

SSPES (Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire) & CGU (Commission Gymnase-Université). (Janvier 1991). *Projet PEC – MAT. Validation des plans d'études-cadres. Rapport*. Berne.

SSPES (Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire). (10 février 1993). *Prise de position de la SSPES au sujet du projet de nouvelle réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité cantonales*. DFI.

SSPES (Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire). (17.11.1993). *Résolution concernant la révision de l'ORM*.

SSPES (Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire). (8 décembre 1993). *Lettre à Mesdames et Messieurs les députés des chambres fédérales*.

SSPMP (Société suisse des professeurs de mathématique et de physique). (16 juin 1994). *Consultation sur le projet 1994 de réforme de l'ORM*. Lausanne.

SSPMP (Société suisse des professeurs de mathématique et de physique). (5 septembre 1994). *Consultation sur le projet de nouvelle réglementation des certificats de maturité cantonales*. Lausanne.

Swiss Education & Research Sites Map. Sensitive Map. (Page consultée le 21 octobre 2000). *Site Swiss Academic & Research Network*, [En ligne]. <http://www.switch.ch/edu/edu-map.html>

Taux de maturités selon la région linguistique et le sexe, de 1980 à 1998 et taux de maturités selon le canton, en 1998. (Page consultée le 21 septembre 2000). *Site de la statistique suisse*, [En ligne]. http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/indikato/find1507.htm

Taux de maturité de 1980 à 1998. (Page consultée le 27 septembre 2000). *Site de la statistique suisse*, [En ligne]. http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/indik_hsw/ind008f.htm

Thèmes et figures de l'éducation nouvelle. (Page consultée le 2 janvier 2001). *Site des Thèmes et figures de l'éducation nouvelle*, [En ligne]. <http://perso.infonie.fr/goelano/3-Instruado/Educatnouvelle.htm>

Tschoumy, J.-A. (1992). *Projet de nouvelles maturités fédérales*. IRDP.

UNESCO. (1987). *Perspectives*. Revue trimestrielle de l'éducation. Vol. XVII, no 1.

Vie Pédagogique. (Mars 1987). Numéro 47. Québec.

Voie gymnasiale / voie professionnelle. (Page consultée le 21 octobre 1997). *Site de l'OFIAMT*, [En ligne]. <http://www.ofiamt.ch/CDC/Textesleg/Enscadre/Commerciale/kfmbm-f.html>

Volkart, R. (25 octobre 1996). *Lettre à Moritz Arnet, secrétaire général de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*. SSP.

Vonèche, J. (1993). *Aspects épistémologiques des relations interdisciplinaires*. In W. Arber (Ed.) *Inter- et transdisciplinarité, pourquoi – comment ?*

Vonlanthen, A. & Lattmann, U.P. & Egger, E. (1978). *Maturität und Gymnasium*. Bern, Stuttgart : Haupt.

Wannenmacher, C. (29.03.97). *Communication personnelle du 12 février 1997 avec la présidente de la SSPES*.

INDEX

AGYM

55, 66, 107, 109, 113, 124, 130, 131

Baccalauréat

14, 25, 27, 28, 29, 32, 40, 42, 46, 52, 53, 62, 69, 70, 76, 78, 82, 84, 89, 99, 103, 106, 140, 141, 142, 159, 166, 179, 186, 256, 278

CCRM

186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 198, 224, 247, 360

CDIP

38, 39, 40, 47, 53, 56, 57, 66, 71, 80, 82, 84, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 115, 119, 120, 122, 123, 124, 127, 128, 130, 131, 132, 138, 139, 143, 144, 148, 149, 159, 160, 163, 166, 186, 187, 194, 200, 202, 205, 304, 307

CFM

20, 40, 43, 44, 45, 46, 66, 72, 78, 83, 99, 100, 101, 107, 109, 113, 124, 127, 128, 129

Collège

27, 34, 35, 36, 44, 51, 52, 60, 61, 67, 68, 70, 81, 83, 85, 100, 102, 110, 112, 122, 128, 132, 140, 145, 146, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 163, 165, 166, 168, 169, 176, 178, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 196, 200, 201, 202, 209, 210, 211, 223, 226, 227, 232, 233, 236, 237, 240, 244, 245, 247, 249, 254, 255, 260, 278, 280, 287, 288, 289, 308

Collège du Sud

152, 154, 156, 159, 184, 187, 200, 201, 208, 210, 211, 223, 226, 227, 232, 236, 237, 244, 245, 247, 249, 254, 255, 260, 287, 288, 289

Commission

13, 17, 20, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 62, 65, 66, 72, 78, 81, 82, 83, 91, 92, 94, 99, 100, 102, 106, 107, 122, 123, 124, 126, 127, 130, 139, 143, 161, 163, 166, 186, 187, 188, 191, 196, 197, 198, 207, 209, 210, 211, 212, 214, 222, 223, 224, 225, 226, 244, 247, 248, 252, 259, 303, 305

CSM

62

Curriculum

18, 20, 64, 205, 207, 208, 232, 237, 255, 256

DFI

15, 20, 39, 48, 101, 103, 109, 123, 124

Didactique

17, 18, 20, 55, 57, 64, 66, 126, 132, 133, 208, 214, 220, 223, 225, 226, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 244, 273, 275, 277

Fribourg

17, 18, 34, 72, 90, 91, 92, 94, 95, 115, 119, 122, 135, 143, 144, 148, 151, 152, 154, 156, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 176, 178, 183, 184, 185, 186, 188, 193, 194, 195, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 212, 244, 247, 280, 287, 308

Genève

34, 52, 72, 78, 83, 90, 95, 100, 109, 119, 122, 124, 142, 144, 148, 151, 154, 159, 160, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 181, 201, 202, 203, 212, 234, 308

Grille horaire

169, 171, 172, 175, 178, 179, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 196, 197, 198, 199, 224, 261

Gruyère

152, 159, 183, 185, 205, 208, 247, 248

Gymnase

13, 14, 15, 16, 18, 19, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 89, 90, 92, 94, 96, 100, 103, 105, 107, 108, 109, 115, 118, 119, 122, 124, 129, 131, 132, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 162, 163, 165, 166, 170, 171, 173, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 190, 194, 225, 252, 280, 288, 303, 305

HEP

14, 95, 96, 97, 142, 143, 148, 157, 181, 193, 278, 280

HES

48, 63, 73, 80, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 106, 108, 142, 163, 170, 173, 176, 177, 180, 201

Jura

95, 116, 119, 127, 151, 154, 159, 160, 163, 165, 166, 170, 171, 172, 202, 203, 212, 308

Maturité

13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 148, 149, 154, 156, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 205, 206, 209, 210, 211, 216, 222, 223, 224, 241, 245, 247, 248, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 260, 261, 265, 267, 277, 287, 303, 305

Neuchâtel

90, 95, 115, 119, 144, 150, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 173, 174, 175, 178, 201, 202, 203, 212, 308

OFES

66, 103, 106

Option

13, 14, 15, 16, 17, 28, 29, 31, 39, 40, 41, 52, 56, 65, 69, 70, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 92, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 163, 166, 168, 169, 171, 172, 174, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 205, 215, 226, 227, 228, 229, 230, 236, 237, 247, 252, 254, 255, 260, 278, 279, 280, 281, 287, 288, 289, 291, 294, 295, 308

ORM

13, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 66, 81, 82, 84, 85, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 138, 140, 142, 143, 197, 252

PEC

14, 17, 20, 40, 41, 53, 54, 56, 58, 69, 87, 99, 100, 106, 111, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 140, 186, 205, 206, 207, 211, 212, 224, 237, 244, 247, 256, 257, 259, 263, 265, 267, 305, 307

Pédagogie

14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 42, 55, 64, 74, 81, 82, 83, 85, 88, 102, 105, 110, 120, 122, 129, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 169, 171, 175, 178, 183, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 202, 203, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 232, 233, 234, 235, 237, 244, 247, 248, 251, 252, 253, 254, 257, 265, 268, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 305, 306, 308

Plan d'étude

14, 17, 18, 20, 23, 40, 53, 54, 56, 58, 68, 69, 106, 107, 108, 111, 124, 127, 130, 132, 135, 141, 163, 186, 187, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 223, 224, 225, 226, 230, 232, 233, 236, 237, 240, 244, 247, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 305, 307

Programme

20, 27, 29, 32, 35, 38, 39, 40, 43, 45, 49, 50, 53, 55, 56, 66, 74, 82, 83, 87, 104, 105, 120, 124, 126, 130, 131, 141, 142, 154, 166, 175, 185, 186, 187, 196, 202, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 223, 225, 228, 229, 240, 247, 253, 254, 255, 258, 259, 261, 262, 264, 267, 268, 270, 271, 273, 279, 281, 288, 297, 307, 311

Psychologie

14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 55, 82, 85, 102, 120, 122, 129, 133, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 169, 171, 175, 178, 182, 183, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 202, 203, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 248, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 265, 268, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 305, 306, 307, 308

RRM

14, 48, 55, 57, 58, 63, 69, 80, 82, 86, 99, 100, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 127, 131, 132, 139, 143, 148, 149, 153, 157, 163, 166, 167, 168, 175, 177, 181, 186, 189, 196, 197, 199, 202, 248, 252, 304

Valais

90, 95, 122, 151, 155, 159, 160, 161, 163, 164,
165, 166, 176, 177, 178, 179, 202, 203, 212,
308

Vaud

52, 72, 90, 95, 116, 119, 122, 148, 159, 160,
163, 164, 165, 166, 179, 180, 181, 182, 183,
202, 203, 212

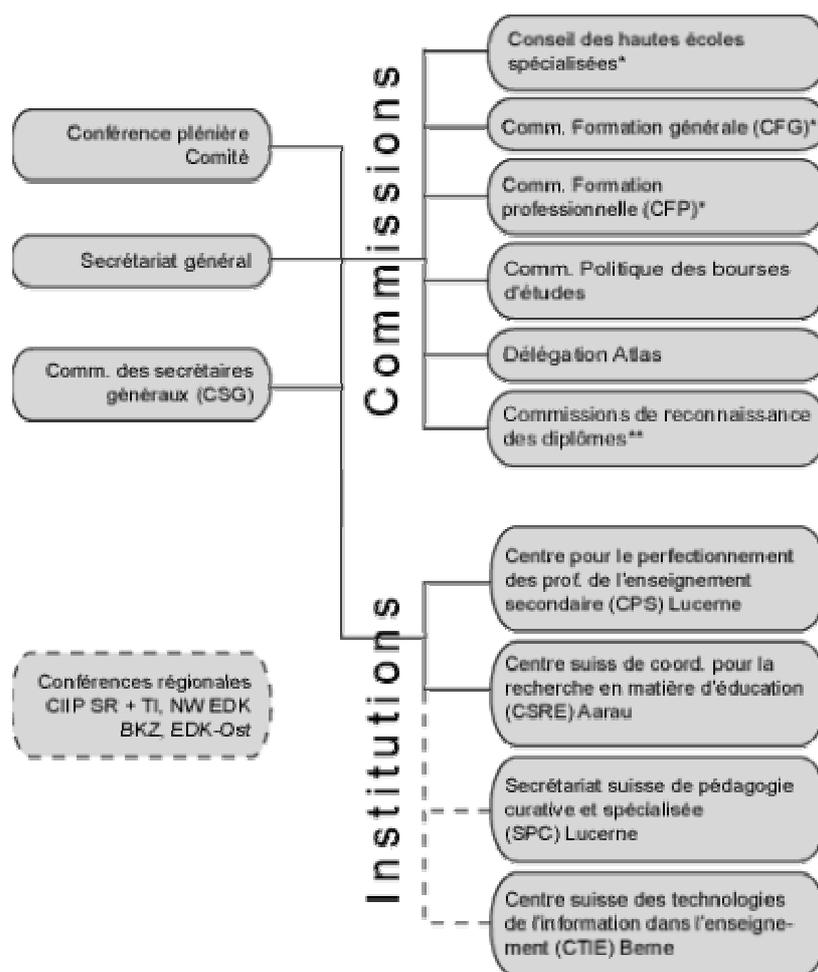
LISTE DES ABREVIATIONS

Abréviations	Définitions
AESS	Accord intercantonal sur les Ecoles supérieures spécialisées du 27 août 1998
AFPESS	Association fribourgeoise des professeurs de l'enseignement du secondaire supérieur
AGYM	Ausschuss Gymnasium PK / Groupe Gymnase CP
AHES	Accord intercantonal sur les Hautes Ecoles Spécialisées pour les années 1999 à 2005 du 4 juin 1998
AIU	Accord intercantonal universitaire du 20 février 1997
ASSH	Académie suisse des sciences humaines et sociales
BEJUNE	Berne – Jura – Neuchâtel
Benefri	Convention concernant les échanges d'étudiants qui réunit Berne, Neuchâtel et Fribourg
BEP	Brevet d'études professionnelles
BI	Baccalauréat international
BIE	Bureau international d'éducation
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CCRM	Commission cantonale de réforme de la maturité
CdC	Conférence des gouvernements cantonaux
CDD	Centre de didactique des disciplines
CDEP	Conférence des directeurs de l'enseignement professionnel
CDEPM	Conférence suisse des directeurs d'écoles professionnelles et de métiers
CDGS	Conférence des directeurs de gymnases suisses
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CE	Conseil de l'Europe
CEDD	Conférence suisse des directeurs et directrices d'écoles du degré diplôme
CEE	Communauté européenne
CEPF	Conseil des Ecoles Polytechniques fédérales
CES	Commission de l'enseignement secondaire
CFA	Centre de formation d'apprentis
CFC	certificat fédéral de capacité
CFFP	Commission fédérale de la formation professionnelle
CFM	Commission fédérale de maturité
CFMP	Commission fédérale de maturité professionnelle
CFP	Commission Formation professionnelle
CGU	Commission Gymnase-Université
CHES	Conseil (suisse) des Hautes Ecoles Spécialisées
CIE	Conférence internationale de l'éducation
CIRCE	Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement
CNC Sec II	Centre national de compétences pour la formation continue des enseignantes et enseignants du degré secondaire II
CNSU	Commission nationale suisse pour l'UNESCO
CO	Cycle d'orientation
COROME	Commission romande des moyens d'enseignement
CP	Commission pédagogique
CPGE	Classes préparatoires aux grandes écoles
CPLN	Centre professionnel du littoral neuchâtelois
CPP	Commission d'étude de questions psycho-pédagogiques
CPR	Centres pédagogiques régionaux
CPS	Centre de perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire
CRUS	Conférence des recteurs des Universités suisses
CSDG	Conférence suisse des directeurs de gymnases
CSEC	Commission de la science, de l'éducation et de la culture
CSG	Commission des secrétaires généraux
CSM	Commission suisse de maturité
CUS	Conférence universitaire suisse
DFI	Département fédéral de l'intérieur
ECH	Association faitière des enseignantes et enseignants suisses
ECPM	Ecole cantonale préparatoire aux professions paramédicales

Abréviations	Définitions
EDD	Ecole de Degré Diplôme
EEE	Espace économique européen
EIG	Ecole d'ingénieurs de Genève
EMAF	Ecole de multimédia et d'arts de Fribourg
EMF	Ecole des métiers
EN	Ecole Normale
ENNA	Ecole normale d'apprentissage
EPCD	Ecole professionnel commerciale de Délémont
EPCP	Ecole professionnelle commerciale de Porrentruy
EPF	Ecole Polytechnique fédérale
EPS	Ecole professionnelle supérieure
ESC	Ecole supérieure de commerce
ESC	Ecole supérieure de commerce
ESCD	Ecole supérieure de commerce de Delémont
ESCEA	Ecole supérieure de cadres pour l'économie et l'administration
ESCP	Ecole supérieure de commerce de Porrentruy
ETS	Ecole technique supérieure
FSP	Fédération suisse des psychologues
GL	Groupe de lecture
GTM	Groupe de travail maturité
HEG	Hautes Ecoles de gestion
HEP	Haute Ecole Pédagogique
HES	Hautes Ecoles Spécialisées
HES-S2	Haute Ecole spécialisée en santé
IDES	Information, Documentation, Education, Suisse
IRDP	Institut de recherche et de documentation pédagogique
IUFM	Instituts universitaires de formation des maîtres
IUT	Institut universitaire de technologie
LF	Loi fédérale
LHES	Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées
MG	Maturité gymnase
MIMO	Mittelschule von morgen
MP	Maturité professionnelle
MPA	Maturité professionnelle artisanale
MPA	Maturité professionnelle artistique
MPC	Maturité professionnelle commerciale
MPC	Maturité professionnelle commerciale
MPT	Maturité professionnelle technique
MPTA	Maturité professionnelle technico-agricole
OCDE	Organisation de coordination et de développement économique
OECE	Organisation européenne de coopération économique
OFES	Office fédéral de l'éducation de et de la science
OFIAMT	Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail
OFS	Office fédéral de la statistique
ORM	Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité
PE	Plans d'étude
PEC	Plan d'études cadre
PEC-MAT	Plans d'études cadres pour les écoles de maturité
RRM	Règlement de reconnaissance des maturités
SSPES	Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire
STS	Science-Technique-Société
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Abréviations	Définitions	Membres	Date de mise en place	Tâches
CDIP (cf. p. 46)	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique	La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) réunit l'ensemble des <u>26 membres des gouvernements cantonaux</u> responsables du portefeuille éducation, formation, culture et sport.	La CDIP est fondée en 1897.	Conformément à l'esprit fédéraliste du système éducatif suisse, la CDIP s'efforce de promouvoir la collaboration entre les cantons, une politique éducationnelle et culturelle commune, et un échange permanent d'informations et d'expériences.
CSM (cf. p. 111-112)	Commission suisse de maturité	Elle ne compte pas plus de 25 membres dont la moitié sont nommés par le DFI et l'autre moitié par le comité de la CDIP	La CSM entre en fonction en 1995	Sur la base des règlements édictés par la CDIP, elle traite les questions relatives à la reconnaissance des certificats de maturité.

Organes de la CDIP (CDIP, 28 août 2001)



* lui sont rattachés: Groupes de travail et groupes d'étude
 ** exemples: Commission suisse de maturité (avec la Confédération)
 Commission Ecoles du degré diplôme
 Commission Reconnaissance des diplômes de formation en art visuel

TABLEAUX

Tableau 1 :	Nombre d'élèves dans les différentes filières, au secondaire I, en 8 ^{ème} année	32
Tableau 2 :	Les étapes de la maturité suisse de 1968 à 1994	39
Tableau 3 :	Les attributions fédérales et cantonales	44
Tableau 4 :	Les disciplines d'enseignement de la nouvelle maturité	55
Tableau 5 :	Taux de maturité de 1980 à 1998	77
Tableau 6 :	Les disciplines selon l'ORM	84
Tableau 7 :	Maturité à neuf disciplines	102
Tableau 8 :	Proportions des domaines d'études	114
Tableau 9 :	Bilan	116
Tableau 10 :	Réponses à la 2 ^{ème} consultation	118
Tableau 11 :	Les disciplines de la nouvelle maturité	121
Tableau 12 :	Certificats de maturité selon les cantons	123
Tableau 13 :	Résultat de la consultation du PEC	127
Tableau 14 :	Plans d'études cadres	130
Tableau 15 :	Coûts de la psychologie à l'Université et au Gymnase	145
Tableau 16 :	Systèmes scolaires postobligatoires en Suisse romande et au Tessin	164
Tableau 17 :	Grille horaire du canton de Genève	169
Tableau 18 :	Grille horaire du canton du Jura	172
Tableau 19 :	Grille horaire du Lycée Blaise Cendrars	175
Tableau 20 :	Grille horaire du Valais romand	179
Tableau 21 :	Ecoles et formations	181
Tableau 22 :	Grille horaire du canton de Vaud	183
Tableau 23 :	Différence de dotation horaire ORM-RRM	197
Tableau 24 :	Grille horaire du canton de Fribourg	199
Tableau 25 :	Répartitions PPP – PP – P	203
Tableau 26 :	Première esquisse des thèmes et contenus	212
Tableau 27 :	Remarques du groupe de lecture	225
Tableau 28 :	Choix des matières par les étudiants de 3 ^{ème}	238
Tableau 29 :	Distribution des sujets	250
Tableau 30 :	Analyse lexicale	280
Tableau 31 :	Questions IV a) à IV k)	282
Tableau 32 :	Cours 1 (questions fondamentales de la psychologie et de la pédagogie)	290
Tableau 33 :	Cours 2 (instruments et procédures de recherche)	291
Tableau 34 :	Cours 3 (aspects historiques et figures significatives de la psychologie et de la pédagogie)	293
Tableau 35 :	Cours 4 (quelques courants psychologiques et pédagogiques)	294
Tableau 36 :	Cours 5 (apprentissage et modification du comportement humain)	296
Tableau 37 :	Cours 7 (processus d'apprentissage)	298

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Population accédant à une formation de deuxième cycle secondaire	26
Figure 2 : Population accédant à une formation tertiaire	26
Figure 3 : Carte des régions de France	27
Figure 4 : Pourcentage de bacheliers	28
Figure 5 : Le système éducatif français	30
Figure 6 : Carte des Länder / Etats	31
Figure 7 : La formation en République fédérale d'Allemagne	32
Figure 8 : Carte des cantons suisses	33
Figure 9 : Le système éducatif de la Suisse	36
Figure 10 : Organigramme (1997) de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP)	47
Figure 11 : L'adolescence	59
Figure 12 : Ordonnance – Règlement et plans d'études cadres de la maturité	63
Figure 13 : Le réseau des Universités en Suisse	73
Figure 14 : Evolution du taux de maturités selon la région linguistique et le sexe, de 1980 à 1999	78
Figure 15 : Taux de maturités selon le canton, en 1999	78
Figure 16 : Pourcentage des leçons enseignées / 1986	86
Figure 17 : Formation universitaire et professionnelle	87
Figure 18 : Instituts universitaires professionnels et aptitudes aux IUP	88
Figure 19 : Accès aux HES	89
Figure 20 : Carte des Hautes Ecoles – Universités et Instituts suisses	91
Figure 21 : Voie gymnasiale / Voie professionnelle	93
Figure 22 : ORM / PEC	100
Figure 23 : Réseau PEC-MAT	125
Figure 24 : Approches préalables	127
Figure 25 : Plan d'études du Baccalauréat International	141
Figure 26 : Offres options spécifiques – total par discipline pour 133 gymnases	150
Figure 27 : Offres options spécifiques – moyennes par canton	151
Figure 28 : Offres options spécifiques – canton de Fribourg	152
Figure 29 : Offres options complémentaires – total par discipline pour 128 gymnases	153
Figure 30 : Offres options complémentaires – moyennes par canton	155
Figure 31 : Offres options complémentaires – canton de Fribourg	156
Figure 32 : Carte des cantons suisses	160
Figure 33 : Formation postobligatoire	167
Figure 34 : Maturités gymnasiales et professionnelles	170
Figure 35 : Maturité gymnasiale et professionnelle	173
Figure 36 : Formation postobligatoire	176
Figure 37 : Cursus obligatoire et postobligatoire	180
Figure 38 : Filières postobligatoires	184
Figure 39 : Calendrier cantonal	187
Figure 40 : Simulation des options spécifiques	192
Figure 41 : Simulation des options complémentaires	193
Figure 42 : Disciplines de maturité pour le canton de Fribourg	195
Figure 43 : Sous-commission pédagogique	210
Figure 44 : Effectif des enseignants au CO/CS et CS en 1995/1996 et professeurs retenus	248
Figure 45 : Question générale II a)	256
Figure 46 : Question générale II b)	258
Figure 47 : Question générale II c)	260
Figure 48 : Question générale III a)	262
Figure 49 : Question générale III b)	263
Figure 50 : Question V	266
Figure 51 : Question VI	269
Figure 52 : Question VII	269
Figure 53 : Question VIII a)	270
Figure 54 : Question VIII b)	271

Figure 55 : Question VIII c)	271
Figure 56 : Question VIII d)	272

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire de simulation _____	350
Annexe 2 : Entretien semi-directif auprès des enseignants _____	352
Annexe 3 : Canevas cantonal des plans d'étude _____	357
Annexe 4 : Evaluation des cours _____	359

Annexe 1 : Questionnaire de simulation

(CCRM, 14.03.97)



Direction de l'instruction publique
et des affaires culturelles
Direktion für Erziehung
und kulturelle Angelegenheiten

Commission cantonale de réforme de la maturité CCRM
Kantonale Kommission Maturitätsreform KKMR

CANTON DE FRIBOURG / KANTON FREIBURG

NOUVELLE MATURITÉ	Questionnaire de simulation
<p>Nom : Prénom :</p> <p>Domicile : Collège : Classe :</p> <p>Langue maternelle : <input type="checkbox"/> Français <input type="checkbox"/> Allemand <input type="checkbox"/> Italien <input type="checkbox"/> Espagnol <input type="checkbox"/></p> <p>Langue 3 : <input type="checkbox"/> Anglais <i>ou</i> <input type="checkbox"/> Italien Langue 4 (Type D) : <input type="checkbox"/> Italien <i>ou</i> <input type="checkbox"/> Espagnol</p>	
<p>A suivi le CO à :</p> <p>9e année : <input type="checkbox"/> PGA (<i>grec + latin</i>) <input type="checkbox"/> PGB (<i>latin</i>) <input type="checkbox"/> PGC <input type="checkbox"/> PGE</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> générale avec <input type="checkbox"/> Anglais <i>ou</i> <input type="checkbox"/> Italien</p>	
<p>Choix à l'entrée au collège (1ère année)</p> <p>Langue : <input type="checkbox"/> Latin (<i>seulement si suivi au CO</i>) <input type="checkbox"/> Grec (<i>seulement si suivi au CO</i>)</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Italien L2/L3 (<i>pour italophone, ou si suivi au CO</i>) <input type="checkbox"/> Grec, même si en dehors des heures</p>	
<p>Choix à l'entrée en 2ème année</p> <p>Langue 3 : <input type="checkbox"/> Latin <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Italien</p> <p>Option spécifique : <input type="checkbox"/> Latin II (<i>avancés</i>) <input type="checkbox"/> Anglais <input type="checkbox"/> Italien</p> <p style="padding-left: 20px;">(1 seul choix possible, différent de Langue 3)</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Latin I (<i>débutants</i>) <input type="checkbox"/> Espagnol</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Grec</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Appl. des math. / Physique <input type="checkbox"/> Biologie / Chimie</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Economie / Droit <input type="checkbox"/> Art visuel <input type="checkbox"/> Musique</p> <p>Domaine des Arts : <input type="checkbox"/> Arts visuels <input type="checkbox"/> Musique</p> <p>"Basic english" (en dehors de l'horaire) <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>Mathématiques (si deux niveaux sont offerts) <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Supérieur</p>	
<p>Choix à l'entrée en 3ème année</p> <p>Option complémentaire : <input type="checkbox"/> Appl. des math. <input type="checkbox"/> Economie / Droit <input type="checkbox"/> Psychologie / Pédagogie</p> <p style="padding-left: 20px;">(1 seul choix possible, différent de l'Option spécifique)</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Physique <input type="checkbox"/> Géographie <input type="checkbox"/> Philosophie</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Biologie <input type="checkbox"/> Histoire <input type="checkbox"/> Sciences religieuses</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Chimie <input type="checkbox"/> Arts visuels <input type="checkbox"/> Sport</p> <p style="padding-left: 80px;"><input type="checkbox"/> Musique</p>	
<p>Travail de maturité (indiquer 2 branches à choix) :</p> <p>1. 2.</p>	

NOUVELLE MATURITÉ	Sondage d'opinion	
Bilinguisme		
Vous considérez-vous comme déjà bilingue ?	<input type="checkbox"/> <i>Oui</i>	<input type="checkbox"/> <i>Non</i>
Auriez-vous désiré fréquenter une classe bilingue ?	<input type="checkbox"/> <i>Oui</i>	<input type="checkbox"/> <i>Non</i>
Pourriez-vous accepter de suivre un ou plusieurs cours en allemand ?		
<input type="checkbox"/> <i>Aucun</i>	<input type="checkbox"/> <i>1</i>	<input type="checkbox"/> <i>2</i>
	<input type="checkbox"/> <i>3</i>	
Auriez-vous désiré suivre les deux langues, français et allemand, comme langue maternelle ?	<input type="checkbox"/> <i>Oui</i>	<input type="checkbox"/> <i>Non</i>
Journée continue		
Le raccourcissement de la pause de midi (60 - 75 minutes) vous semble-t-il acceptable ?		
<input type="checkbox"/> <i>Oui</i>	<input type="checkbox"/> <i>Non</i>	<input type="checkbox"/> <i>sans opinion</i>
Concept et qualité de l'information reçue		
La présentation écrite est-elle claire et suffisante pour se faire une opinion ?	<input type="checkbox"/> <i>Oui</i>	<input type="checkbox"/> <i>Non</i>
La présentation orale est-elle claire et suffisante pour se faire une opinion ?	<input type="checkbox"/> <i>Oui</i>	<input type="checkbox"/> <i>Non</i>

Commentaires (*lesquels – pourquoi ?*) _____

d) autres réactions

III. Considérez-vous le nouveau plan d'études cadre comme un changement adéquat :

a) pour l'enseignant

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

b) pour l'étudiant

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

IV. Le plan d'études cadre proposé met en évidence l'interdisciplinarité (*collaboration entre plusieurs disciplines pour la réalisation d'un objectif commun, sans que celles-ci doivent changer leurs méthodes et leurs buts*). Développez votre conception de cette notion pédagogique.

V. Seriez-vous intéressé par une expérience basée sur l'interdisciplinarité ?

oui non

Si oui,

en collaboration avec quelle discipline	de quelle manière (<i>exemples</i>)
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

VI. Pour l'éducation, les enseignants collaborent-ils :

1. considérablement 2. beaucoup 3. bien
 4. suffisamment 5. peu 6. insuffisamment

VII. Est-ce que plus d'ouverture de la part des uns et des autres enrichirait l'enseignement de chaque discipline ?

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

VIII. Seriez-vous prêt à :

a) élaborer des programmes avec un collègue d'une discipline apparentée à la vôtre

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

b) appliquer des programmes élaborés en commun

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

c) discuter ces mêmes programmes pour les améliorer

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

d) à recevoir un collègue dans l'un ou l'autre de vos cours

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

Pour cette dernière partie de la question VIII, développez les raisons qui vous inciteraient à refuser ou à accepter un collègue dans l'un ou l'autre de vos cours _____

II. Questions relatives à la pédagogie et la psychologie

I. Pouvez-vous donner une définition de...

a) la pédagogie _____

b) la psychologie _____

II. Avez-vous des exemples où la pédagogie et la psychologie sont appliquées dans vos cours ? (*Développez*)

a) la pédagogie _____

b) la psychologie _____

III. Que pensez-vous de l'introduction de la pédagogie et de la psychologie comme nouvelle discipline de maturité ?

IV. La pédagogie et la psychologie semblent pouvoir apporter des éléments de réponse faisant mieux comprendre...

a) la raison ou l'influence d'un choix

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

b) les empreintes laissées par le milieu éducatif (relatif à l'instruction)

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

c) les empreintes laissées par le milieu social (relatif à la société)

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

d) les empreintes laissées par le milieu culturel (relatif à la culture intellectuelle)

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

e) les processus d'apprentissage

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

f) les autres

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

g) faisant mieux se comprendre soi-même

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

Ces deux disciplines offrent également...

h) une meilleure possibilité de choix, c'est-à-dire une plus large ouverture d'esprit permettant de mieux assumer ses décisions

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

i) la possibilité d'aborder différemment ses apprentissages

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

j) la possibilité de mieux gérer sa place dans la société

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

k) la possibilité de mieux se construire, d'élaborer sa personnalité

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

- V. Comment voyez-vous la contribution de l'enseignement de la pédagogie et de la psychologie pour aider les élèves à se préparer à la vie active, à exercer leurs responsabilités à l'égard d'eux-mêmes, d'autrui, de la société et de la nature ?

- VI. Expliquez de quelle façon la pédagogie et la psychologie peuvent inculquer des notions propices...
au développement personnel _____

aux relations _____

III. Autres remarques

Annexe 3 : Canevas cantonal des plans d'étude

Le 25 février 1997, toutes les sous-commissions pédagogiques reçoivent le canevas cantonal des plans d'étude. Ce schéma de base, remis par le groupe de pilotage, définit les rubriques à compléter et assure une unité de structure cantonale. Il comprenant six points :

1. La dotation horaire

2. Les objectifs généraux de formation

Ils décrivent les intentions et les valeurs essentielles de chaque branche en rapport avec la formation gymnasiale dans son ensemble. La sous-commission pédagogique formule, conformément aux principes du RRM, son apport spécifique et l'objectif final de formation, ceci dans une forme concrète, compréhensible et claire.

Il s'agit de répondre à la question : "Quelle est la contribution de cette branche à la formation gymnasiale ?"

Une demi-page au maximum.

3. Les objectifs fondamentaux

Ils sont à formuler par rapport à l'étudiant.

Par un langage concret et compréhensible, cette rubrique formule, en termes de qualifications finales, ce qu'un bachelier doit atteindre dans cette discipline.

Il s'agit de répondre à la question : "Quelles connaissances fondamentales, quelles aptitudes (savoir-faire) et quelles attitudes (savoir-être) concernant cette discipline, les bacheliers doivent-ils maîtriser à la fin de leur formation au gymnase ?"

Cette rubrique ne doit en aucun cas être le lieu de la formulation d'un programme d'étude.

Une page au maximum.

4. Les objectifs sommaires, les contenus, les matières apparentées

Toutes les informations utiles doivent figurer dans le tableau ci-dessous, normalement à l'aide de mots-clés.

Il existe un tableau par branche avec des subdivisions annuelles, des tableaux séparés pour les options spécifiques ou complémentaires.

D'éventuelles explications peuvent figurer dans un texte qui précède le tableau.

Objectifs sommaires	Contenus	Matières apparentées
Quels objectifs l'élève doit-il atteindre dans cette discipline à chaque degré ?	Quels sont les thèmes ou matières qu'il est nécessaire d'aborder pour atteindre les objectifs sommaires ? (énumération plus précise pour la première année, vu son caractère d'orientation)	Quels sont les branches et les thèmes en liaison directe avec le contenu ?

5. Les indications méthodologiques et didactiques

Cette rubrique permet de décrire les moyens didactiques mis en œuvre, par exemple : l'apprentissage autonome, enseignement par bloc, études de cas,

enseignement par projet, mise en réseau de l'enseignement, effectif des groupes, transfert d'apprentissage...

6. L'enseignement interdisciplinaire : les possibilités

Annexe 4 : Evaluation des coursCollège du Sud – Psychologie/Pédagogie – 3^{ème} – 2000/2001**Evaluation du cours**

Période					
Thème					
Date					
		toujours	souvent	quelquefois	jamais
1.	Les explications et les théories choisies sont intéressantes.				
2.	La présentation de la matière est claire et assez détaillée.				
3.	L'équilibre entre la théorie et la pratique est judicieux.				
4.	Le rythme de travail pourrait être plus rapide.				
5.	Les supports de cours vous paraissent suffisants.				
6.	Le temps passé sur ce thème vous semble trop court.				
7.	Les thèmes parcourus vous aident à mieux vous situer.				
8.	Les thèmes étudiés vous permettent de mieux transposer les événements.				
9.	Les thèmes étudiés vous facilitent le repérage des meilleurs procédés.				
10.	La méthode d'évaluation permet de mieux s'imprégner des matières.				
Remarques et propositions					
Nom et prénom (facultatif)					