

Réforme de la maturité gymnasiale vaudoise : état de la réflexion et scénarios d'évolution

Synthèse intermédiaire des travaux des groupes thématiques DGEP



Travail de maturité sur le thème du gaspillage alimentaire et action de sensibilisation auprès des élèves menée au sein d'un gymnase vaudois. Crédit photographique : D. Domeniconi

Lausanne, le 1^{er} octobre 2026

1	AVANT-PROPOS	4
2	GUIDE DE LECTURE.....	6
3	CONTEXTE DE LA REFORME DE LA MATURITE GYMNASIALE	8
3.1	Contexte fédéral : évolution de la maturité gymnasiale (EVMG)	8
3.2	Contexte vaudois : MAT-EO.....	9
3.2.1	Une réforme systémique.....	9
3.2.2	Cycle 3 de l'école obligatoire (9H-10H-11H).....	11
3.2.3	Mesures de transition	12
3.2.4	École de maturité.....	14
4	MISE EN ŒUVRE DE LA REFORME EVMG : ETAT DES LIEUX.....	16
4.1	Réforme de la maturité gymnasiale au niveau suisse.....	16
4.1.1	De l'adoption à la mise en œuvre de l'EVMG dans les cantons	16
4.1.2	Tendances générales de l'EVMG en Suisse	16
4.2	Réforme de la maturité gymnasiale dans les cantons romands	17
4.3	Nouvelle maturité gymnasiale vaudoise : processus.....	19
4.3.1	Création de groupes thématiques (GTh).....	19
4.3.2	Axes stratégiques du cursus de maturité en 4 ans	20
4.3.3	Coordination des GTh et du projet MAT-EO DGEP	20
4.3.4	GTh : travail réalisé durant la première année d'activité.....	21
4.3.5	Rôle de la Synthèse intermédiaire	22
5	PREMIERS CONTOURS DE LA NOUVELLE MATURITE VAUDOISE	24
5.1	Point de situation des réflexions dans les GTh « Contenu de la maturité »	24
5.1.1	Remarques préliminaires	24
5.1.2	GTh 3 : Évaluation	25
5.1.3	GTh 5 : Propédeutique scientifique.....	27
5.1.4	GTh 6 : Interdisciplinarité	32
5.1.5	GTh 7 : Compétences transversales et engagement pour le bien commun	37
5.1.6	GTh 8 : Citoyenneté	44
5.1.7	GTh 9 : Durabilité.....	49
5.1.8	GTh 10 : Numérique.....	54

5.1.9	GTh 11 : Échange et mobilité, maturité bilingue	58
5.1.10	GTh 12 : Travail de maturité	63
5.1.11	GTh 13 : OS/OC	68
5.2	Lecture croisée des GTh « Contenu de la maturité »	74
5.3	Point de situation des autres GTh	76
5.3.1	GTh 1 : Structure et grille horaire	76
5.3.2	GTh 14 : Transitions	76
5.3.3	GTh 15 : Planification	77
5.3.4	GTh 16 : Ressources humaines	77
5.3.5	GTh 18 : Bases légales	77
5.3.6	GTh 19 : Gymnase intercantonal de la Broye (GYB)	78
6	SUITE DU PROCESSUS	79
6.1	Consultation	79
6.2	Enquête auprès des élèves de l'École de maturité	79
6.3	Lancement des nouveaux GTh	80
6.4	Automne 2027/printemps 2028 : rapport final	81
7	CONCLUSION	82
8	ANNEXES	84
8.1	Liste des abréviations	84
8.2	Cadre fédéral : textes de référence	85
8.3	Décisions de la CSM	86

1 Avant-propos

Chères et chers partenaires du projet MAT-EO,

Mesdames, Messieurs,

La Synthèse intermédiaire que vous tenez entre vos mains – ou voyez défiler sur votre écran – incarne une importante étape sur le chemin à parcourir ensemble pour redéfinir la maturité vaudoise à l'horizon 2032. Elle marque la fin d'une première phase de travail pour les différents groupes thématiques (GTh), lancés à l'automne 2025 afin d'explorer les dimensions cardinales de la réforme.

Ce point de situation, qui propose une vue panoramique des réflexions en cours dans chaque GTh, avec des propositions concrètes d'implémentation, nous offre aussi une occasion bienvenue de retracer le chemin déjà parcouru. Après l'élaboration d'un mandat MAT-EO spécifique à la DGEP, un premier jalon a été posé par la définition des axes stratégiques. Parallèlement, nous avons pu compter sur l'apport de précieuses données factuelles grâce à la publication d'une série d'études et d'enquêtes, conduites par l'UNIL, l'URSP, l'UPSPS et le Bureau Interface, en février 2026.

Et si l'on se projette vers l'avenir, l'horizon de nos travaux s'annonce tout aussi riche d'enseignements et d'enjeux. Les prochains mois permettront ainsi la publication d'une étude menée auprès de 15'000 étudiantes et étudiants de l'UNIL et de l'EPFL et d'une enquête s'adressant aux 10'500 élèves de l'École de maturité. La première permettra d'évaluer la situation d'anciennes et d'anciens élèves de l'École de maturité et d'analyser les savoirs et les compétences acquis à la fin de leur parcours gymnasial par rapport aux exigences attendues au niveau tertiaire. La seconde aura pour objectif de recueillir l'avis des élèves actuellement en École de maturité sur leur expérience globale, sur l'organisation scolaire, sur leur bien-être ou encore sur leur environnement de travail.

Ce regard inédit sur le vécu des bénéficiaires de la Maturité gymnasiale vaudoise viendra à son tour nourrir les conclusions des GTh, attendues pour l'automne 2027. Celles-ci seront intégrées dans le Rapport final de décisions qui, au printemps 2028, posera les bases nécessaires à la rédaction du futur plan d'études cantonal et amorcera la révision de la Loi sur l'enseignement secondaire supérieur (LESS).

Dans cet exercice complexe, guidé par l'impératif d'offrir aux générations futures les outils nécessaires à leur maturité, les GTh ont réalisé un travail exploratoire très significatif. Ce travail de co-construction implique plus de 100 actrices et acteurs de l'enseignement postobligatoire – à la Centrale DGEP, dans les Directions des Gymnases, mais aussi auprès des enseignants et enseignantes, doyennes et doyens et des files cantonales. Véritables chevilles ouvrières de l'appropriation de la réforme, les GTh garantissent une réflexion à la fois conforme au cadre fédéral et solidement ancrée dans le terrain. Leur engagement nous permet de documenter, avec sérieux et minutie, des notions complexes, gages de réelles innovations pédagogiques, nécessaires pour encore mieux préparer nos élèves aux études subséquentes : la propédeutique scientifique, l'interdisciplinarité ou encore l'engagement pour le bien commun. Grâce à leurs réflexions, les contours de ces nouveaux concepts, encore théoriques il y a peu, commencent à se dessiner plus concrètement – incarnant çà et là les attentes de notre École envers les futures citoyennes et citoyens vaudois.

Loin de travailler avec des ornières, ces groupes se sont attelés à défricher chaque enjeu de manière coordonnée, cherchant à faire émerger peu à peu une cohérence globale.

Cette capacité à porter des regards croisés sur les différents axes thématiques doit être saluée : elle s'avèrera déterminante pour esquisser une vision systémique du cursus de demain. Je me félicite également de l'excellente collaboration entre la DGEP et la DGEO dans ce contexte, qui sera déterminante pour garantir une continuité pédagogique entre scolarité obligatoire et postobligatoire, fluidifier les transitions de nos élèves et construire le modèle 10/11+4, tel que projeté.

Vous le savez, les enjeux de la réforme fédérale sont particulièrement marqués dans le contexte vaudois, qui doit porter à quatre ans la durée de sa maturité gymnasiale. Cela exige d'identifier, par tâtonnements exploratoires, un délicat équilibre entre innovation et préservation des fondamentaux. En regard du cadre fédéral, il est en effet indispensable d'intégrer les nouveaux domaines d'enseignement transversaux, tout en affirmant le cœur disciplinaire comme socle de la future maturité vaudoise. C'est ainsi que ces derniers permettront de créer des ponts fertiles entre les disciplines, sans les appauvrir.

Le moment apparaît donc opportun pour s'accorder une respiration, un temps de pause, et, simultanément, procéder à un bilan d'étape avec l'ensemble des actrices et acteurs des gymnases vaudois et les partenaires de la DGEP. La DGEP fait le choix résolu de la transparence et affirme à nouveau le principe de la co-construction dans la mise en œuvre de la réforme, en publiant ce document de travail intermédiaire qui sera soumis à une vaste consultation des milieux concernés, confiée à l'agence externe ZEM CES afin d'en garantir l'indépendance et la crédibilité.

Les pages qui suivent démontrent que ce véritable travail d'équipe commence à porter ses fruits. Qu'il nous offre une occasion trop rare de tisser des liens de confiance et de collaborer sur un vaste exercice collectif, sur la concrétisation d'un projet de société. La voix du terrain – celle des actrices et acteurs des gymnases vaudois qui feront vivre la réforme dans chaque salle de classe dès 2032 – y résonne d'un timbre clair, contribuant ainsi à la légitimité pragmatique et la faisabilité pédagogique de tout l'exercice. Par ailleurs, l'adhésion au cadre fédéral, indispensable au processus de reconnaissance de la nouvelle maturité gymnasiale, est également garantie en tout temps.

Je tiens ici à adresser à toutes les personnes impliquées dans le projet MAT-EO, et en particulier aux membres des GTh, mes chaleureux remerciements pour leur engagement, pour leur professionnalisme ainsi que pour la très haute qualité des apports qui ressort clairement de leurs travaux.

Lionel Eperon

Directeur général de l'enseignement postobligatoire

2 Guide de lecture

Le présent document, appelé dans la suite du texte « Synthèse intermédiaire », constitue un jalon essentiel et structurant du projet de réforme MAT-EO¹, marquant le terme de la première année de travaux exploratoires. Son but premier est de dresser un état des lieux exhaustif du travail mené par les groupes thématiques (GTh) afin de construire la cohérence transversale du futur cursus de maturité. Agissant comme une « boussole » pédagogique pour clarifier les concepts clés de la réforme — tels que la propédeutique scientifique ou l'interdisciplinarité —, ce document récolte les premières propositions des GTh concernant la mise en œuvre de la nouvelle maturité. Il s'agit ainsi d'un document de travail qui sert de support majeur à la consultation prévue à l'automne 2026 auprès du corps enseignant des gymnases et des partenaires de la DGEP.

Sa structure suit une logique progressive permettant une lecture du document qui peut être continue ou se concentrer sur des chapitres en particulier. Le document est construit comme suit :

- Il pose d'abord le **contexte fédéral et cantonal de la réforme** (chapitre 3),
- Il fait un **état des lieux de la réforme EVMG** au niveau national, romand, et vaudois (chapitre 4),
- Il détaille les **premiers contours pédagogiques et organisationnels** issus des GTh (chapitre 5),
- Il se conclut par une présentation de la **suite du processus organisationnel** (chapitre 6).

De manière plus spécifique, le cœur de cette Synthèse intermédiaire se trouve dans le chapitre 5 intitulé « Premiers contours de la nouvelle maturité vaudoise ». Son objectif central est de définir, pour chaque thématique, un cadre de référence solide articulant clarifications conceptuelles et finalités pédagogiques, tout en proposant des scénarios d'intégration dans le futur cursus. Ces propositions visent à construire un projet qui soit non seulement cohérent et réaliste, mais aussi strictement conforme au cadre légal fédéral (ORM/RRM 23 et PEC EM 24) en vue de la future reconnaissance des titres.

Pour garantir une lisibilité optimale et assurer la cohérence de l'ensemble, la synthèse de chaque groupe thématique adopte une structure identique divisée en quatre parties :

- Un bref rappel de la mission spécifique confiée au GTh ;
- Un exposé des éléments contraignants du cadre fédéral, incluant l'ORM/RRM 23, le PEC EM 24, les directives de la Commission suisse de maturité (CSM) ou du SEFRI, qui servent de documents de référence aux réflexions ;
- Une récapitulation détaillée du parcours et des réflexions du GTh ayant mené à ses propositions² ;
- Une description succincte du message clé et des propositions du GTh, complétée par un commentaire du Groupe de projet (GP)³.

¹ Une liste des acronymes et de leur signification est présentée en annexe.

² Les récapitulations de ces réflexions se basent sur une note validée et livrée par chaque GTh au GP et qui a été reproduite intégralement dans la Synthèse intermédiaire.

³ Le GP assume la conduite opérationnelle de MAT-EO au niveau de la DGEP, en veillant à la cohérence transversale et à la synergie entre les travaux des différents GTh. Son rôle, à travers les commentaires intégrés à la synthèse, est de se positionner sur les orientations suggérées par chaque groupe afin de garantir que les propositions soient non seulement réalistes et pédagogiquement solides, mais aussi strictement conformes aux exigences du cadre légal fédéral

Le chapitre 5.2, intitulé « Lecture croisée des GTh *Contenu de la maturité* », a pour but de prendre du recul par rapport aux travaux individuels de chaque groupe thématique afin d'identifier des tendances communes et transversales. En synthétisant ces réflexions, il met en lumière des priorités partagées, telles que le souci constant de l'équité, la nécessité de poser des bases méthodologiques dès le début du cursus, et l'importance d'une complexité croissante tout au long de la formation. Ce chapitre suggère différentes possibilités d'articulation en identifiant les synergies et les complémentarités qui permettent d'éviter les redondances et garantir l'efficacité de la future grille horaire et du *Plan d'études vaudois de l'École de maturité*.

Les disciplines constituent, hier comme aujourd'hui, le cœur vivant et la structure fondamentale de l'enseignement gymnasial. La réforme de la maturité gymnasiale, loin de remettre en cause ce socle fondamental, vise au contraire à le consolider en offrant un cadre de formation plus cohérent et adapté aux exigences du XXI^e siècle.

Il est important de préciser que les « domaines d'enseignement transversaux » ne sont pas conçus pour se substituer aux disciplines, mais pour agir comme une structure secondaire permettant de créer des ponts entre les savoirs, s'ajoutant à la structure primaire formée par les disciplines. Le travail exploratoire mené durant cette première année par les groupes thématiques (GTh 3 et 5 à 13) avait pour but notamment de décrypter les nouveautés imposées par le cadre fédéral (ORM/RRM 23, PEC EM 24), tout en explorant d'autres thématiques déjà bien connues dans la version actuelle de la maturité gymnasiale. Cette phase était indispensable pour comprendre les tenants et aboutissants du cadre fédéral et déterminer comment ces nouvelles thématiques impacteront l'agencement du cursus sans pour autant en modifier la substance disciplinaire. *In fine*, toutes les disciplines seront appelées à contribuer, selon leurs spécificités, à la promotion de ces domaines d'enseignement transversaux.

Les résultats de la consultation de l'automne 2026 sur la Synthèse intermédiaire permettront aux GTh de poursuivre leur réflexion jusqu'à la fin 2027. La suite du processus placera l'ensemble des enseignantes et enseignants des gymnases au centre de la création du contenu disciplinaire. En effet, une fois la future grille horaire établie et les décisions sur l'orientation de la nouvelle maturité gymnasiale prises, l'étape majeure consistera en l'écriture du nouveau *Plan d'études vaudois de l'École de maturité*. Ce travail sera réalisé par les files cantonales et l'ensemble du corps enseignant, sous la coordination du GTh 4. Ce sera le moment privilégié pour donner toute leur place aux disciplines, en définissant des objectifs de formation et des compétences qui garantissent la solidité et l'exigence de la maturité vaudoise, tout en intégrant les décisions relatives aux domaines d'enseignement transversaux, ainsi que celles qui concernent l'évaluation, les maturités bilingues et la mobilité, le TM, les OS et les OC.

En résumé, si la responsabilité est donnée à chaque canton de décliner en son sein l'ORM/RRM 23 et le PEC EM 24, l'ambition de la réforme est de parvenir à un équilibre : maintenir le cœur disciplinaire de l'école de maturité tout en dotant les élèves des connaissances et compétences relatives aux domaines d'enseignement transversaux. L'ensemble formant un tout cohérent, nécessaire pour permettre aux élèves de réussir leurs futures études et d'assumer pleinement leurs responsabilités citoyennes.

en vue de la future reconnaissance des titres. Ceci ne se substitue toutefois pas aux décisions finales qui reviennent au CoDir pour ce qui concerne la DGEP et au CoPil qui constitue la plus haute instance décisionnelle au niveau DEF.

3 Contexte de la réforme de la maturité gymnasiale

3.1 Contexte fédéral : évolution de la maturité gymnasiale (EVMG)

En septembre 2018⁴, la CDIP et le DEFR ont chargé un groupe de pilotage d'établir un état des lieux sur la maturité gymnasiale et d'analyser la pertinence d'une actualisation du *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité* de 1994, ainsi que de l'ORM et du RRM équivalent de 1995. Le groupe de pilotage était dirigé par le Secrétariat général de la CDIP et le SEFRI.

L'Assemblée plénière de la CDIP a pris connaissance du rapport du groupe de pilotage le 24 octobre 2019 et décidé de poursuivre les travaux. Le projet reposait sur le mandat relatif à la phase II du projet d'évolution de la maturité gymnasiale (EVMG), approuvé en janvier 2020. Le DEFR était partenaire du projet. Le SEFRI faisait partie de l'instance de pilotage.

Les principaux acteurs ([CESFG](#), [CDGS](#), [SSPES](#), [CSM](#) et [swissuniversities](#)) se sont coordonnés étroitement pour mettre au point un projet de révision des bases légales en matière de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale. Les projets d'ORM et du RRM, ainsi que la convention administrative entre la Confédération et les cantons, ont été soumis à une consultation publique du 18 mai au 30 septembre 2022. Une fois les réponses dépouillées et prises en compte, le Conseil fédéral et la CDIP ont adopté en juin 2023 les bases légales ainsi révisées.

En parallèle, la CDIP a procédé à l'actualisation du plan d'études cadre et a soumis un projet à une procédure d'audition qui a duré du 12 septembre au 15 décembre 2023. Après avoir effectué les adaptations nécessaires à l'issue de cette procédure d'audition, l'Assemblée plénière de la CDIP a adopté en juin 2024 la nouvelle version du *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité gymnasiale* (PEC EM).

Les textes révisés, à savoir l'ordonnance et le règlement, la convention administrative et le plan d'études cadre, sont entrés en vigueur le 1^{er} août 2024.

Les principaux objectifs de cette révision sont les suivants⁵ :

- Harmonisation de la durée du cursus de maturité à 4 ans au minimum dans l'ensemble de la Suisse ;
- Actualisation du format du plan d'études et de ses contenus partant de l'actuel ORM/RRM et prenant en compte les révisions menées ces dernières années au niveau des plans d'études cantonaux ;
- Définition dans les disciplines d'exigences comparables ;
- Cohérence et continuité avec les plans d'études de la scolarité obligatoire des différentes régions linguistiques ;
- Formulation de principes sur la manière de relever certains défis de société ;
- Formulation de principes pour le développement des compétences transversales,

⁴ Source : <https://www.sbf.admin.ch/fr/maturite-gymnasiale>

⁵ Informations tirées du *Plan d'études cadre écoles de maturité : Rapport explicatif en vue de la procédure d'audition*, CDIP, août 2023.

de l'apprentissage interdisciplinaire comme pour la propédeutique scientifique.

Le développement des compétences transversales, pour la première fois définies avec précision, caractérise la nouvelle maturité suisse. Il s'agit de mieux préparer les futures étudiantes et étudiants en réponse aux exigences accrues des hautes écoles ainsi que les futures citoyennes et citoyens à faire face aux défis complexes de notre époque. Autonomie dans le travail intellectuel, esprit critique développé, bases de la démarche scientifique acquises, aisance rédactionnelle et aptitudes à l'interdisciplinarité constituent le noyau dur des compétences transversales désormais prescrites aux futures bachelères et bacheliers. Simultanément, les savoirs disciplinaires sont consolidés. On peut aussi relever le renforcement de l'éducation numérique, de l'éducation à la citoyenneté ainsi que de l'éducation à la durabilité. Finalement, l'accent est mis sur les compétences disciplinaires de base pour l'aptitude générale aux études (CdBA) en L1 (français pour le Canton de Vaud) et en mathématiques, qui constituent un socle indispensable pour entreprendre avec succès des études supérieures et assumer des tâches exigeantes au sein de la société.

3.2 Contexte vaudois : MAT-EO

En ce qui concerne le Canton de Vaud, la réforme de l'école de maturité décidée par l'ensemble des cantons et le Conseil fédéral a pour conséquence qu'après juillet 2038, les maturités obtenues en trois ans ne seront plus reconnues en Suisse. Le passage à la maturité en quatre ans est donc une condition pour accéder à toutes les universités du pays sans examen préalable.

Le Canton de Vaud a choisi de saisir cette opportunité pour revoir plus largement le système de formation. Ce projet de grande ampleur nommé MAT-EO (pour **MAT**urité-**É**cole **O**bligatoire) est géré, au niveau du DEF, par un Comité de pilotage (COPIL) qui prend les décisions stratégiques pour l'ensemble des travaux. Un Comité de projet (CoPro) assure de son côté le suivi opérationnel et garantit une collaboration et une coordination entre les différentes directions générales du DEF (DGEO, DGEP, DGES). Au vu de l'importance et de l'ampleur de MAT-EO et afin d'assurer la cohérence, la pertinence et la réussite du projet, le DEF a élaboré une vision, un objectif général et des objectifs stratégiques, présentés en détail dans le *Mandat MAT-EO DGEP* (ch. 2.3, p. 7-9). Le document du DEF ainsi que le *Mandat MAT-EO DGEP* sont disponibles sur le site www.mat-eo.ch.

3.2.1 Une réforme systémique

La réforme MAT-EO s'inscrit dans une réflexion systémique sur l'ensemble du parcours de formation menant au degré secondaire II mais aussi sur les transitions menant aux formations tertiaires (HEU, HES, HEP, Formations professionnelles supérieures). L'opportunité de cette réforme est ainsi de pouvoir questionner le système de formation de manière large, d'en identifier les forces et les faiblesses et, là où ceci est nécessaire, de réfléchir aux mesures à mettre en place pour le renforcer. En d'autres termes, si le point de départ de la réforme était celui de l'évolution de la maturité gymnasiale, le Canton de Vaud a élargi la réflexion au secondaire I (9H à 11H) ainsi qu'aux transitions de l'école obligatoire vers le postobligatoire, puis vers les formations tertiaires.

Dès lors et comme indiqué dans le document *MAT-EO : point de situation et*

*perspectives*⁶ publié par le DEF en février 2026, le projet MAT-EO vise une amélioration durable du système vaudois de formation à travers trois volets complémentaires :

- Il prévoit d'abord une réorganisation des trois dernières années de la scolarité obligatoire afin de renforcer l'orientation des élèves, de faciliter les transitions directes, de valoriser la formation professionnelle et de favoriser le développement du potentiel de chacun ;
- Il comprend ensuite la mise en œuvre du nouveau cursus de maturité gymnasiale en quatre ans, élaboré en concertation avec les actrices et acteurs du système éducatif, tout en renforçant la visibilité et l'attractivité des trois types de maturité (gymnasiale, professionnelle, spécialisée) ;
- Enfin, il cherche à améliorer les transitions entre la scolarité obligatoire et les formations certifiantes, notamment en favorisant les accès directs aux formations du secondaire II, en consolidant les dispositifs de transition et en prévenant le décrochage scolaire.

Le schéma ci-dessous illustre les champs couverts par le projet MAT-EO.

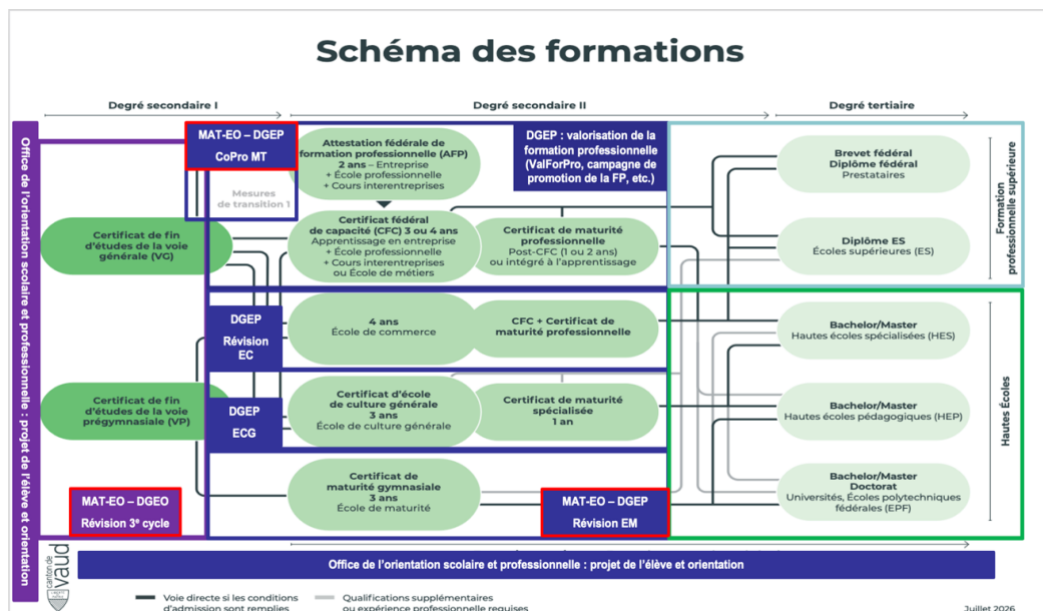


Figure 1 : encadrés en rouge, les trois volets de MAT-EO au sein du système de formation vaudois

En parallèle à ces trois volets, la DGEP poursuit son travail de valorisation de la formation professionnelle au travers du projet [ValForPro](#), d'une [campagne de promotion](#) et, en ce qui concerne MAT-EO, d'une collaboration interne étroite avec l'Office de la formation professionnelle et commerciale.

Le projet MAT-EO se construit également dans un cadre de collaboration élargi, à l'échelle cantonale, intercantonale et nationale. Le projet mobilise les principales institutions partenaires de la formation vaudoise, notamment l'UNIL, l'EPFL ou encore la HEP Vaud, afin d'assurer l'adéquation entre les objectifs de la maturité et les attentes des hautes écoles. Il s'appuie en outre sur une concertation régulière avec les autres

⁶ Le document est consultable sur le site www.mat-eo.ch.

cantons romands engagés dans la mise en œuvre de la réforme ainsi qu'avec les instances nationales compétentes, en particulier la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), la Commission suisse de maturité (CSM) et les différents organes de coordination intercantonaux. MAT-EO constitue ainsi un projet de transformation global visant à inscrire durablement l'évolution de la maturité vaudoise dans le paysage suisse de la formation.

3.2.2 Cycle 3 de l'école obligatoire (9H-10H-11H)

La qualité de l'évolution du système scolaire et de formation dépend notamment de la cohérence et de la continuité des dispositifs proposés, et donc de la coordination dans l'élaboration, puis la concrétisation des changements envisagés. Dès lors, même si la révision de la LEO précède la refonte de la loi sur l'enseignement secondaire supérieur (LESS), les travaux sont menés de manière conjointe. Cette démarche permet de croiser les regards et de construire progressivement des solutions concertées dans le cadre de cette double réforme législative.

Pour ce faire, les deux directions sont intégrées au sein d'une gouvernance commune coordonnée par le Secrétariat général du DEF. Cette synergie se manifeste concrètement par l'activité du Comité de projet (CoPro), où les chefs de projet des deux services assurent une conduite opérationnelle conjointe pour garantir la cohérence du projet. Au-delà de cette gouvernance commune, la coopération repose sur des groupes de travail transversaux (GTx) spécifiques, dédiés aux enjeux de transition (GTx Transitions) et de ressources humaines et de formations (GTx RH et Formations), permettant ainsi de définir des lignes stratégiques partagées sur des thématiques qui dépassent le cadre d'un seul service. Un des enjeux de cette collaboration est la co-construction du modèle 10/11+4, qui exige une articulation entre les apprentissages du *Plan d'études romand* (PER) et les nouvelles exigences de la maturité gymnasiale. En travaillant de concert dès le début, les deux directions s'assurent d'éviter les ruptures de parcours et de répondre aux exigences de reconnaissance fédérale, tout en garantissant une continuité pédagogique fluide et une égalité des chances pour l'ensemble des élèves.

Concernant MAT-EO à la DGEO, le *Document-cadre sur l'évolution du cycle 3 dans la perspective de la révision partielle de la LEO*⁷ a été publié en février 2026. Celui-ci vise à éclairer et structurer la réflexion sur la transformation de la fin de la scolarité obligatoire. Il s'inscrit dans une démarche exploratoire appuyée par des études, des consultations et des groupes de travail, afin d'analyser les parcours des élèves et d'améliorer les transitions entre l'école obligatoire et les formations postobligatoires. L'enjeu central est de repenser l'organisation de la fin de la scolarité obligatoire en renforçant la construction du projet personnel de formation des élèves, afin que le cycle 3 permette à chacune et à chacun de s'orienter vers la suite de son parcours en fonction de ses aspirations et de ses compétences.

Dans ce document-cadre, la DGEO présente l'ensemble des variantes d'organisation du cycle 3 et du passage vers le gymnase (notamment autour du modèle 10/11+4), avec des scénarios différenciés sur le moment de l'orientation, les voies de formation et les modalités de transition. La volonté est d'identifier les différentes possibilités d'organisation en explorant ainsi un large champ des possibles. La DGEO met aussi en

⁷ Le document-cadre de la DGEO peut être consulté sur le site www.mat-eo.ch

avant la nécessité de garantir équité, cohérence et efficacité du système, tout en tenant compte des contraintes structurelles et pédagogiques. Enfin, elle souligne le caractère progressif du projet MAT-EO, qui entre dans une phase de concrétisation avec l'analyse des options à envisager et une prochaine consultation cantonale sur un avant-projet de révision partielle de la LEO, en vue de préparer cette réforme globale du cycle 3 de l'école obligatoire.

3.2.3 Mesures de transition

L'enjeu de l'orientation est souvent perçu comme une étape finale de l'école obligatoire, mais les études menées dans le cadre de la réforme MAT-EO⁸ démontrent qu'il s'agit d'un processus itératif et continu qui se déploie certes au secondaire I (9H à 11H), mais aussi tout au long du degré secondaire II (postobligatoire) et au-delà.

En effet, concernant le secondaire II, partout en Suisse les trajectoires des jeunes tendent à devenir moins linéaires et plus diversifiées, avec de nombreux élèves changeant de voie en cours de cursus (« réorientations horizontales »), par exemple en passant de l'École de maturité à l'École de culture générale.

Par ailleurs, à l'obtention de leur titre postobligatoire, les élèves se trouvent sur un véritable « palier d'orientation » où ils doivent définir la suite de leur parcours, que ce soit par une transition directe vers les hautes écoles universitaires (HEU), pédagogiques (HEP) ou spécialisées (HES). Cependant, cette phase est également marquée par une forte mobilité et des réorientations : certains titulaires de maturité gymnasiale choisissent de bifurquer vers une formation professionnelle initiale (CFC) pour acquérir des compétences pratiques, tandis que d'autres, après avoir entamé des études à l'université, se réorientent vers les HES ou les HEP.

Concernant la charnière entre le secondaire I et le secondaire II, celle-ci est tout aussi concernée par les trajectoires non-linéaires. Si une majorité des élèves effectue une transition directe entre l'école obligatoire et le postobligatoire, plus d'un tiers des jeunes vaudois (particulièrement les élèves de la voie générale, les élèves allophones ou ceux ayant connu des retards scolaires) rencontrent des difficultés à s'arrimer d'emblée à une formation certifiante : 22% des élèves intègrent une mesure de transition et 9% se retrouvent temporairement « sans solution référencée ».⁹ Parmi ceux-ci, deux élèves sur trois entrent en formation certifiante dans un délai de deux ans. À noter également que pour une volée vaudoise terminant l'école obligatoire, 19-20% des élèves entrent directement en apprentissage, alors que 44,5% sont en apprentissage deux ans plus tard, ce qui laisse entendre que de nombreux jeunes vivent la première année du postobligatoire comme une phase de transition pour affiner leur projet.

Ainsi, de nombreux élèves doivent emprunter des trajectoires indirectes en recourant à des mesures de transition. Qu'il s'agisse de passerelles scolaires comme les raccordements ou de mesures d'insertion professionnelle (T1), ces mesures de transition visent à offrir un temps de maturation, de consolidation des compétences de base ou un appui à l'élaboration d'un projet de formation afin de prévenir le risque de décrochage.

Depuis une quinzaine d'années, une forte augmentation du recours aux mesures de

⁸ Les études sont disponibles sur le site www.mat-eo.ch

⁹ Pour plus d'informations, consulter le [rapport de l'URSP](#) intitulé « Jeunes sans solution de formation référencée. Résultats de deux enquêtes menées 6 et 18 mois après l'école obligatoire et d'une analyse des parcours postobligatoires. » (2022).

transition est observée à l'échelle nationale où le taux moyen de bénéficiaires est passé de 12% à 15% entre 2010 et 2022 (les différences cantonales sont importantes puisqu'elles vont de 3% à 25%). Le Canton de Vaud est particulièrement concerné par cette évolution, figurant avec Bâle-Ville parmi les cantons enregistrant les taux les plus élevés, supérieurs à 20%.

Ce recours massif aux mesures de transition révèle d'importantes disparités selon le parcours scolaire, puisque si 92% des élèves de la voie pré-gymnasiale (VP) effectuent une transition directe, ce taux baisse à 50% pour les élèves de la voie générale (VG) intermédiaire (niveau 2 dans au moins 2 disciplines sur 3) et il s'effondre à seulement 25% pour les élèves de la VG niveau élémentaire (niveau 1 dans au moins 2 disciplines sur 3).

Enfin, l'efficacité des dispositifs actuels est variable, avec des taux de réussite vers une formation certifiante oscillant entre 60,5% pour les jeunes issus d'un préapprentissage, 56% pour les jeunes du secteur préprofessionnel de l'École de la Transition et 35,5% pour ceux du secteur Appui et Soutien scolaire (SAS).

Ceci souligne la nécessité de mener une analyse approfondie pour améliorer l'efficacité globale de cet écosystème. C'est dans ce contexte que le DEF a décidé de créer le Comité de projet Mesures de Transition (CoPro MT). Celui-ci est une instance de coordination interdépartementale réunissant des représentants de la DGEO, de la DGEP, de la DGEM et de la DGCS. Ce comité s'inscrit dans le cadre du projet MAT-EO et le *Mandat du projet Mesures de Transition*¹⁰ s'articule autour de plusieurs objectifs stratégiques majeurs :

- Augmenter la part de jeunes effectuant une transition directe vers une formation certifiante ;
- Améliorer l'accompagnement des élèves passant par des mesures de transition (MT) afin de s'arrimer à une formation certifiante ;
- Maintenir en formation les jeunes ayant un profil à risque de passer par une résiliation de contrat d'apprentissage. La priorité est accordée aux jeunes effectuant une mesure de transition mais peut inclure plus largement les divers publics à risque.

Sur le plan opérationnel, le groupe doit analyser l'efficacité de l'écosystème actuel des MT (organisation, articulation, résultats) et proposer des modifications structurelles en cohérence avec la future organisation de l'école vaudoise.

Le CoPro MT a débuté ses travaux au printemps 2026. Une première étape consiste à réaliser une analyse complète des mesures existantes afin d'en préciser le périmètre, d'évaluer leur complémentarité et d'identifier les besoins couverts. Sur cette base, des actions seront élaborées pour sécuriser le passage vers les formations certifiantes et renforcer les dispositifs de transition. L'objectif final est de proposer un écosystème des transitions plus cohérent, efficace et adapté à la future organisation scolaire vaudoise

¹⁰ Le mandat peut être consulté sur le site www.mat-eo.ch

3.2.4 École de maturité

Les éléments présentés ci-dessus soulignent que la réforme MAT-EO constitue bien une transformation systémique profonde, visant à dépasser la simple réforme de la maturité gymnasiale, pour assurer une cohérence globale du parcours de formation vaudois. La réussite de cette ambition repose sur une étroite collaboration entre la DGEO et la DGEP, permettant de sécuriser les transitions et de renforcer l'orientation des élèves dès le cycle 3 afin de favoriser des trajectoires de réussite.

Le cadre général ayant été posé, il convient désormais de se concentrer sur la réforme de l'école de maturité vaudoise. En alignement avec la vision, l'objectif général et les objectifs stratégiques du DEF, la DGEP poursuit l'objectif général de « réorganiser le cursus de maturité en 4 ans en adéquation avec le cadre fédéral, selon les visions stratégiques du DEF et de la DGEP et en coordination avec la DGEO. »¹¹

Concrètement, le projet MAT-EO DGEP est organisé selon les 5 objectifs opérationnels suivants :

1. Organiser la gouvernance et l'organisation du projet MAT-EO et en assurer la conduite.
2. Établir le bilan de la maturité VD et identifier les opportunités offertes par la nouvelle maturité dans la perspective de combler les lacunes actuelles tout en conservant les éléments ayant fait leur preuve.
3. Coordonner la mise en place et le suivi de MAT-EO en collaboration avec toutes les parties prenantes.
4. Élaborer différentes variantes de réorganisation de la maturité VD dans la configuration du modèle préconisé 10/11+4 et en coordination avec toutes les parties prenantes.
5. Concevoir et assurer un monitoring de MAT-EO une fois le cursus mis en place et effectuer les bilans et ajustements nécessaires.

Les deux premiers objectifs ont été lancés en été 2024 : le bilan du système de formation vaudois (y compris celui de la maturité gymnasiale vaudoise) a été entrepris dans le cadre d'un bouquet d'études MAT-EO¹². Les résultats¹³ sont disponibles sur www.mat-eo.ch et ils constituent une contribution précieuse à la réflexion menée pour faire évoluer le système de formation vaudois et construire la nouvelle maturité gymnasiale. Quant à la gouvernance et l'organisation des travaux au sein de la DGEP, elles ont été développées et consignées dans le *Mandat de projet MAT-EO DGEP*. Le pilotage stratégique est assuré à la DGEP par un Comité de direction (CoDir) et le suivi opérationnel est assuré par le Groupe de projet (GP). Tous deux garantissent les atteintes du 3^e objectif en collaboration avec les parties prenantes.

L'été 2025 a marqué la transition vers une seconde phase du projet qui aura pour but de répondre au 4^e objectif. Celle-ci est tout d'abord réalisée au travers de groupes de travail thématiques (GTh), dont les réflexions sont consignées dans une Synthèse intermédiaire

¹¹ Pour plus d'informations sur les objectifs MAT-EO de la DGEP, consulter le [Mandat MAT-EO DGEP](http://www.mat-eo.ch) sur le site www.mat-eo.ch.

¹² Pour plus d'informations, consulter : https://mat-eo.ch/data/files/250122_bouquetdtdudesmat-eo.ch_corr.pdf

¹³ Le volet 2 de l'étude menée par l'OBSEF (UNIL) se terminera en octobre 2026.

(il s'agit du présent document) qui est soumise à consultation interne auprès des gymnases et des partenaires de la DGEP. Les résultats de cette consultation permettront aux GTh de poursuivre leur travail en vue d'un rapport final qui est prévu pour l'automne 2027. Par la suite, les files cantonales élaboreront le *Plan d'études vaudois de l'École de maturité* et les travaux d'écriture de la LESS commenceront.

Concernant le dernier objectif, alors que le processus de reconnaissance sera lancé dès la mise en place de la nouvelle maturité vaudoise, un monitoring de MAT-EO sera réalisé en parallèle pour s'assurer que les objectifs fixés soient atteints et apporter les ajustements nécessaires pour la suite du projet, jusqu'à sa conclusion.

Le contexte fédéral de la réforme de la maturité gymnasiale, et sa déclinaison organisationnelle dans le Canton de Vaud sous la forme du projet MAT-EO, étant désormais posé, il s'agit maintenant de se concentrer plus spécifiquement sur sa mise en œuvre tant au niveau suisse qu'au niveau des cantons romands et du Canton de Vaud.

4 Mise en œuvre de la réforme EVMG : état des lieux

4.1 Réforme de la maturité gymnasiale au niveau suisse

4.1.1 De l'adoption à la mise en œuvre de l'EVMG dans les cantons

Depuis l'entrée en vigueur du nouvel ORM/RRM (2023) et du *Plan d'études cadre des écoles de maturité* (PEC EM 24), l'EVMG est entrée dans sa phase de mise en œuvre cantonale. La réforme ne vise pas seulement à adapter les structures du gymnase, mais à redéfinir certains éléments fondamentaux de la formation gymnasiale afin de garantir durablement l'accès sans examen aux universités et de mieux préparer les élèves aux défis contemporains.

Concrètement, chaque canton doit analyser les nouvelles exigences introduites par la réforme et définir comment les traduire dans son propre système scolaire. Les principaux chantiers concernent notamment l'intégration des domaines d'enseignement transversaux (citoyenneté, durabilité, numérique, compétences transversales, CdBA, etc.), le renforcement du travail de maturité, la mise en œuvre de l'engagement pour le bien commun, le développement de la mobilité, ainsi que l'adaptation des disciplines, des options spécifiques et complémentaires, et des modalités d'évaluation.

Cette transformation est également marquée par une tension entre deux objectifs : garantir une plus grande comparabilité nationale des maturités tout en préservant l'autonomie cantonale. Le nouveau PEC EM définit des exigences minimales communes en matière de savoirs et de compétences, mais laisse aux cantons une marge importante pour organiser les cursus et choisir les modalités de mise en œuvre. C'est pourquoi on observe actuellement des projets cantonaux très différents, chacun cherchant à concilier les exigences fédérales avec ses traditions éducatives et ses contraintes locales.

Enfin, cette phase de transformation s'inscrit dans une temporalité longue. Le nouveau droit prévoit des périodes transitoires pouvant s'étendre sur plusieurs années afin de permettre aux cantons d'adapter progressivement leurs dispositifs et d'obtenir la reconnaissance de leurs nouveaux cursus.

A mesure que la réforme est mise en place dans les cantons suisses, des besoins de clarification émergent quant à l'application concrète de l'ORM/RRM. Les cantons ont ainsi la possibilité d'adresser des questions à la Commission suisse de maturité (CSM) via la Conférence suisse des services de l'enseignement du secondaire II (SMAK). La CSM procède à une analyse de ces questions et adresse ses réponses à la SMAK. A ce jour, la CSM a publié quatre séries de réponses, présentées en annexe de ce document. Dès réception, le GP en analyse la portée et les transmet aux GTh.

4.1.2 Tendances générales de l'EVMG en Suisse

En automne 2025, la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES) a mené pour la quatrième fois une enquête auprès de ses associations cantonales afin d'obtenir un aperçu de la mise en œuvre cantonale de la réforme EVMG et elle a publié les résultats de son enquête « Mise en œuvre de la réforme dans les cantons : état des travaux en décembre 2025 » dans l'édition de janvier 2026 de

*Gymnasium Helveticum*¹⁴.

Selon la SSPES, de plus en plus de points se précisent et, dans de nombreux cantons, les premières décisions politiques ont été prises, par exemple en ce qui concerne les grilles horaires et l'offre de disciplines. À la lecture de cette enquête, plusieurs éléments montrent des tendances générales d'intérêt pour MAT-EO :

- **Grilles horaires** : sur l'ensemble des cantons interrogés, 16 grilles horaires sont connues, dont 14 sont définitives (une bonne partie concernant des petits cantons) ;
- **Interdisciplinarité** : les combinaisons de disciplines fixes dominent (10 cantons les pratiquent) ;
- **Engagement pour le bien commun** : ce point est encore assez flou dans son implémentation. Seulement 6 cantons ont donné une réponse : 3 prévoient une semaine de projet, 2 des « solutions spécifiques à l'école », 1 prévoit un stage social ;
- **Langues et cohésion nationale** (échanges et mobilité) : en moyenne, les langues perdent du poids à la grille horaire. Malgré le renforcement souhaité par le cadre fédéral au niveau des échanges et de la mobilité, les cantons semblent peiner à développer des dispositifs révolutionnaires. Sur les 9 cantons qui ont communiqué des informations à ce sujet, 4 proposent des échanges linguistiques facultatifs, 1 (NW) prévoit un séjour linguistique obligatoire. Les autres se limitent à des semaines de projet ou solutions spécifiques à l'école ;
- **OS** : grande stabilité de l'offre. Diminution importante du poids à la grille horaire : par rapport aux cantons interrogés, les OS perdent globalement 1 période pour atteindre une moyenne de 13.5 périodes / 4 ans ;
- **OC** : encore peu d'informations concernant l'offre. La place des OC à la grille horaire reste stable ;
- **Économie et droit, Informatique** : ces deux disciplines deviennent des disciplines fondamentales et gagnent du poids à la grille horaire (respectivement +1.2 et +0.6 périodes / 4 ans) ;
- **Philosophie** : sur un total de 19 cantons (sans VD), la philosophie est prévue comme discipline fondamentale dans 8 cantons (dans 2 autres cantons elle est prévue en combinaison avec Religion ou comme discipline cantonale).

4.2 Réforme de la maturité gymnasiale dans les cantons romands

Dans de nombreux cantons, la mise en place de la nouvelle maturité gymnasiale prend la forme de groupes de travail, de consultations des milieux scolaires et de projets de réforme internes. Voici un bref point de situation de l'EVMG dans les cantons romands :

- Dans le canton de **Fribourg**, le projet de réforme s'intitule [Matu2027](#). Le projet repose sur trois orientations majeures : le renforcement du bilinguisme, le

¹⁴ Le numéro de *Gymnasium Helveticum* est accessible en ligne à l'adresse suivante : https://www.vsq-sspes.ch/fileadmin/user_upload/publikationen/Gymnasium_Helveticum/GH-PDF/GH_2026_01_f.pdf

développement des compétences transversales et le renforcement des sciences (MINT), tout en maintenant les spécificités fribourgeoises (philosophie, sport, sciences des religions). Concrètement, la réforme introduit de nouveaux formats d'enseignement comme des journées de projets interdisciplinaires, des options complémentaires interdisciplinaires et une augmentation des activités favorisant l'autonomie des élèves. L'ensemble vise à rendre l'enseignement plus flexible, plus interdisciplinaire et mieux adapté aux exigences actuelles de formation. La démarche est participative et coordonnée au niveau cantonal et la mise en œuvre complète est prévue de manière échelonnée dans les prochaines années avec un démarrage de la nouvelle maturité prévu en août 2027. La grille horaire est disponible depuis mars 2026.

- À **Genève**, la phase de transformation est également en cours et porte le nom de matu2023.ge. Le canton travaille principalement sur l'adaptation du plan d'études, l'organisation des options (OS/OC), et l'intégration des compétences transversales. La réforme introduit plusieurs évolutions importantes : renforcement des langues selon le cadre européen, renforcement des sciences, intégration de l'informatique et de l'économie-droit comme disciplines fondamentales, et développement accru de l'interdisciplinarité. Elle repense aussi l'organisation du cursus en proposant notamment de décaler le début de l'option spécifique en deuxième année afin de favoriser un choix plus réfléchi. Par ailleurs, elle renforce les dimensions transversales (numérique, durabilité, citoyenneté), introduit des projets d'engagement pour le bien commun et développe des dispositifs d'apprentissage plus décloisonnés (ateliers de transversalité et semaines de projets transversaux). Comme ailleurs, Genève se trouve dans une phase de scénarisation : les arbitrages finaux sur les structures exactes (options, horaires, dispositifs interdisciplinaires) ne sont pas encore arrêtés. Comme pour Fribourg, le démarrage de la nouvelle maturité est prévu en août 2027.
- En **Valais**, la transformation est en phase de réflexion structurée. La grille horaire a été fixée et les travaux portent désormais sur la révision des plans d'études, la place des options spécifiques et complémentaires, et l'intégration des compétences transversales. Le canton explore différents modèles d'organisation du cursus gymnasial, notamment en lien avec la durée, la progression des options et l'articulation entre disciplines fondamentales et nouveaux domaines transversaux. La logique est encore fortement exploratoire, avec une volonté de préserver l'équilibre entre tradition gymnasiale et innovations du cadre fédéral. Les premiers étudiants valaisans entrant au collège et soumis dès leur 2^e année au nouveau RRM seront en principe ceux de la rentrée 2028.
- Le canton de **Neuchâtel** mène la réforme au travers du projet [EVMG-NE](#). Il est particulièrement avancé sur certains aspects organisationnels (notamment la structure 10/11+4 déjà décidée), mais reste en phase de déploiement progressif. La mise en œuvre du projet est pilotée par un comité cantonal et organisée en plusieurs sous-projets couvrant l'ensemble du système : accès au gymnase, organisation du cycle 3, formation des enseignantes et enseignants, adaptation des infrastructures, élaboration des grilles horaires, développement des outils numériques et communication. Sur le plan pédagogique, la réforme s'aligne sur le cadre fédéral en renforçant les compétences fondamentales, les compétences transversales, l'interdisciplinarité, ainsi que des thèmes comme le numérique, la

durabilité et la citoyenneté. La première volée de la nouvelle maturité est prévue pour août 2032. Comme pour le Canton de Vaud et celui du Jura, Neuchâtel présente la particularité au niveau suisse de devoir prolonger la durée du cursus de maturité gymnasiale de 3 à 4 ans.

- Dans la **partie francophone du canton de Berne**, la transformation s'inscrit dans un projet cantonal plus large déjà structuré étant donné que la partie germanophone est passée à un cursus d'École de maturité en 4 ans il y a 10 ans déjà. Berne a intégré rapidement les décisions nationales et travaille à adapter le Gymnase de Bienne et du Jura bernois à la nouvelle durée minimale de 4 ans, à renforcer les disciplines fondamentales (dont informatique et économie-droit) et à développer les enseignements transversaux.
- Le **Jura**, quant à lui, est entré dans une phase de mise en œuvre progressive, mais reste encore largement au stade de la planification et de la consultation des partenaires de la formation (écoles, corps enseignant, directions, actrices et acteurs politiques et économiques) afin de définir les paramètres clés du futur système. A l'heure actuelle, le Jura prévoit une mise en place de la nouvelle maturité gymnasiale à l'horizon d'août 2035.

4.3 Nouvelle maturité gymnasiale vaudoise : processus

4.3.1 Création de groupes thématiques (GTh)

Les groupes thématiques (GTh) ont pour objectif d'effectuer un travail exploratoire sur diverses thématiques en vue de formuler des recommandations qui confronteront la pratique existante des gymnases vaudois aux perspectives souhaitées selon le nouvel ORM/RRM (ORM/RRM 23) et le *Plan d'études cadre Écoles de maturité 2024* (PEC EM 24), le cadre stratégique du DEF et les objectifs stratégiques de la DGEP. Une présentation complète des GTh est faite dans le *Mandat MAT-EO DGEP* consultable sur le site www.mat-eo.ch.

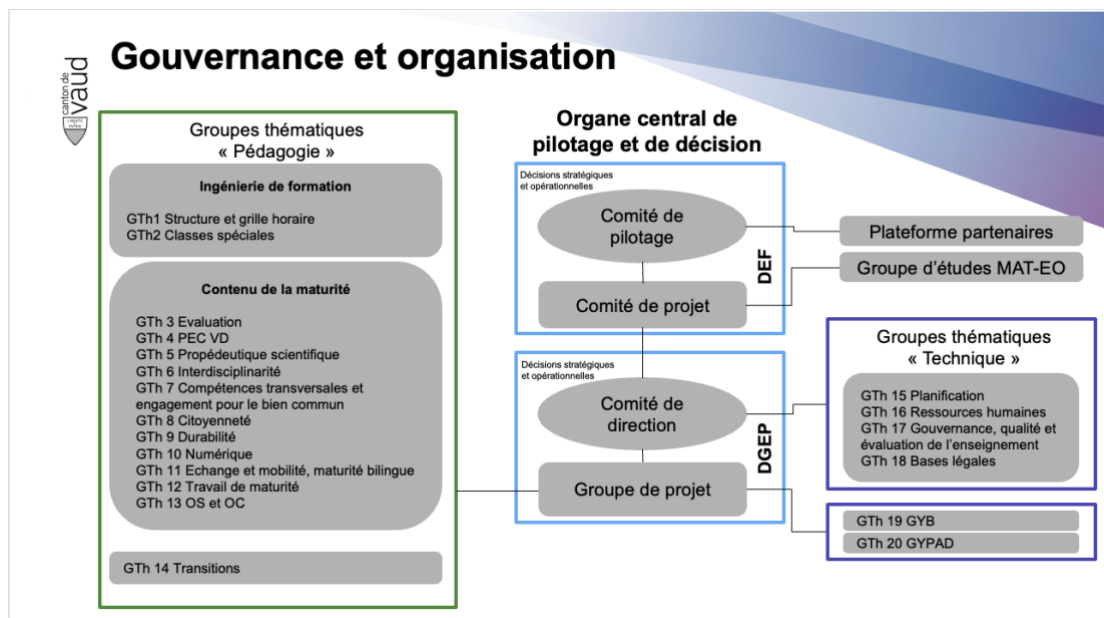


Figure 2 : Groupes thématiques (GTh) de la DGEV

Plus spécifiquement, une partie des GTh « Contenu de la maturité » se concentre sur les éléments qui caractérisent la nouvelle maturité suisse, qui ont été pour la première fois définis avec précision dans le PEC EM 24 (notamment dans le chapitre 2 « Domaines d'enseignement transversaux »). Comme il s'agit d'une nouveauté, qui impactera l'agencement des contenus disciplinaires sans toutefois s'y substituer, il est primordial d'en comprendre les tenants et aboutissants en vue de les intégrer dès à présent aux réflexions sur la nouvelle maturité. Cette démarche vise à identifier leur place spécifique en regard des contenus disciplinaires, qui sont et demeureront des éléments centraux de la maturité et de la pratique professionnelle des enseignantes et enseignants, et qui seront définis ultérieurement, lors de l'élaboration du *Plan d'études vaudois de l'École de maturité*.

4.3.2 Axes stratégiques du cursus de maturité en 4 ans

Afin de pouvoir guider le travail des GTh, il a été nécessaire en premier lieu de déterminer le périmètre de leurs réflexions et ceci a pris la forme d'axes stratégiques du cursus de maturité en 4 ans. Ceux-ci peuvent être comparés aux « gabarits » utilisés en architecture dont l'objectif est de pouvoir définir le cadre constructible. Ils sont aussi précis que possible pour assurer une cohérence et un but commun aux réflexions (et ainsi éviter la dispersion) tout en demeurant suffisamment souples pour ne pas se substituer aux réponses qui devront émerger progressivement des GTh et être consolidées par un processus itératif d'échange entre les actrices et acteurs concernés.

L'élaboration des axes stratégiques a été coordonnée par le GTh 1 de la DGEP, qui a mené entre avril et juillet 2025 un travail préparatoire visant à identifier les enjeux structurels basés sur le nouveau cadre fédéral (ORM/RRM 23 et PEC EM 24). Cette phase initiale a intégré l'analyse des consultations réalisées dans les gymnases en 2023 portant sur l'ORM/RRM 23 et le PEC EM 24, les résultats d'un questionnaire adressé aux présidentes et présidents des conférences cantonales des cheffes et chefs de file (PCCCF), des échanges avec des chercheurs du [Groupe d'études MAT-EO](#) et une analyse comparative des systèmes d'autres cantons.

Une première version a ensuite été soumise à une large consultation interne en novembre 2025 auprès des Conférences des maîtres des gymnases vaudois, des GTh et des partenaires de la plateforme MAT-EO. Après la synthèse de ces nombreux retours effectuée en décembre 2025, le GTh 1 a mis à jour les propositions, lesquelles ont été définitivement validées par le Comité de direction (CoDir) de la DGEP le 23 janvier 2026.

4.3.3 Coordination des GTh et du projet MAT-EO DGEP

Du fait de sa complexité, le projet MAT-EO nécessite une coordination à plusieurs niveaux. D'un point de vue strictement opérationnel, la DGEP a confié la conduite des travaux et la responsabilité de leur coordination au Groupe de projet (GP), qui se réunit deux fois par mois. Il est composé par le Directeur général adjoint de la Division enseignement, du Chef de l'Office de l'enseignement gymnasial, du Chef de projet MAT-EO DGEP et de l'Assistante de projet MAT-EO DGEP. Le Bureau du GP, constitué du Chef et de l'Assistante de projet MAT-EO DGEP, échange au quotidien et peut ainsi réagir rapidement si nécessaire. Le GP est soumis à l'autorité du CoDir, qui se réunit plusieurs fois par année pour être informé par le GP de l'avancement des travaux et en valider la stratégie pour la suite.

Durant la première année de travail, l'Assistante de projet a été en contact direct avec

les GTh « Contenu de la maturité » (3, 5-13) qu'elle a rencontrés de manière régulière afin de coordonner le travail. De plus, trois réunions de coordination en présence de toute la CDGV, de l'OEG et du GP, ont permis aux responsables des GTh d'échanger directement et de se rendre compte, à mesure que le travail avançait, des intersections et des besoins de synergie qui se dessinaient. En 2026-2027 les GTh poursuivront leur travail et la collaboration avec l'Assistante de projet. Des réunions de coordination auront lieu également.

Le Chef de projet est, de son côté, directement impliqué dans le travail des autres GTh, notamment du GTh 1 (Structure et grille horaire), du GTh 14 (Transitions) ainsi que des GTh « Techniques ». Lui aussi informe régulièrement le GP et le CoDir de l'avancement des travaux. Le Chef de projet s'occupe également des GTh au croisement entre DGEO et DGEP et, plus généralement, de la communication et de la coordination intra-départementale. Il participe ainsi aux séances hebdomadaires du Comité de projet (CoPro), aux réunions du Comité de pilotage (CoPil), la plus haute instance de gestion du projet MAT-EO au niveau départemental, et aux rencontres avec le GP DGEO.

4.3.4 GTh : travail réalisé durant la première année d'activité

Le coup d'envoi officiel du travail des GTh a été donné en septembre 2025 lors d'une demi-journée de travail qui leur a permis de se rencontrer, de poser le cadre de travail, de discuter de leur mandat et de déterminer les modalités de travail communes ainsi que celles propres à chaque GTh.

Durant le premier semestre, le travail des GTh « Contenu de la maturité » (GTh 3 et 5 à 13) s'est concentré sur l'appropriation de leur thématique et du cadre légal (ORM/RRM 23, PEC EM 24). Cette étape visait deux objectifs principaux :

- L'élaboration d'un cadre conceptuel : chaque groupe a dû définir la manière de concevoir sa thématique pour la future maturité et rédiger un livrable à l'attention du GP.
- Axes stratégiques du cursus de maturité en 4 ans : les GTh ont intégré les axes stratégiques afin d'orienter leurs réflexions.

Un jalon important a été la publication des études MAT-EO¹⁵ en février 2026. Ces recherches ont fourni des données objectives sur lesquelles les GTh ont pu s'appuyer pour étayer leurs réflexions. Les groupes ont ainsi confronté leurs premières analyses aux résultats de ces enquêtes pour affiner leurs propositions.

Dès mars 2026, les GTh « Contenu de la maturité » (GTh 3 et 5 à 13) sont passés à une phase plus concrète de définition de scénarios d'implémentation. À ce stade, il s'agissait de rester à un niveau "méta" pour imaginer l'intégration de leur thématique dans l'ensemble du cursus. Tout en s'inscrivant dans le cadre donné (ORM/RRM 23, PEC EM 24, mandat des GTh, axes stratégiques) et en s'appuyant sur les recherches faites par rapport à leur thématique, les GTh ont mené une réflexion la plus ouverte possible mais en s'assurant d'élaborer des scénarios d'implémentation pragmatiques pouvant s'intégrer dans la réalité des gymnases vaudois.

Cette période a été marquée par un renforcement de la coordination transversale. Des séances de coordination (notamment le 15 janvier, le 2 avril et le 21 mai 2026) ont permis

¹⁵ Les études MAT-EO peuvent être consultées sur le site www.mat-eo.ch.

aux responsables de GTh de partager l'état de leurs travaux et porter des "regards croisés" sur l'ensemble du projet. L'enjeu était de s'assurer que les propositions d'un groupe soient compatibles avec celles des autres.

La première année de travail se conclut ainsi par la rédaction du présent document de synthèse. Chaque GTh a transmis au GP une note récapitulative présentant ses réflexions et ses scénarios. En juin 2026, le GP a rédigé une première version de la synthèse sur la base des rendus des GTh. Il a ensuite transmis les chapitres aux GTh pour relecture et validation avant la pause estivale. La Synthèse intermédiaire a ensuite été mise à jour par le GP, puis transmise aux instances de décision (CoDir de la DGEP et CoPil du DEF) pour validation.

Avant de préciser le rôle de la Synthèse intermédiaire, une dernière remarque s'impose pour en cadrer la lecture. Les questions liées à l'intelligence artificielle (IA) sont à l'heure actuelle vivement débattues non seulement au niveau de la société, mais aussi au sein de l'école. Les lectrices et les lecteurs de la Synthèse intermédiaire pourraient dès lors s'étonner du fait que ce sujet ne soit pas traité spécifiquement et/ou de façon systématique dans ce document. Or, les GTh sont appelés à réfléchir aux modalités d'implémentation des exigences du cadre fédéral dans le Canton Vaud à l'horizon 2032, de manière à élaborer un projet d'Ecole de maturité qui pourra être déployé par la suite. Concernant le numérique, leurs réflexions doivent rester suffisamment abstraites et ouvertes pour accommoder les changements technologiques futurs dont nous ignorons la teneur et la portée. Les questions liées à l'IA ne peuvent pas attendre 2032 pour être réglées : il faut que la société et l'école y répondent maintenant. Le Programme Education Numérique (EduNum) de la DGEP a justement pour mission de répondre aux enjeux pédagogiques du numérique au fur et à mesure qu'ils se présentent. MAT-EO ne peut pas et ne doit pas s'y substituer. Dès lors, le travail d'EduNum, tout comme les décisions politiques et légales à venir, seront intégrés dans la nouvelle maturité gymnasiale en temps voulu.

4.3.5 Rôle de la Synthèse intermédiaire

La Synthèse intermédiaire est un document de référence qui marque un jalon essentiel du projet MAT-EO, intervenant un an après le lancement des réflexions des GTh. Son rôle est de dresser un état des lieux exhaustif et structuré du travail exploratoire mené par les GTh 3, 5–13 afin de préparer les étapes suivantes de la réforme.

Ce document remplit en outre les fonctions suivantes :

- Un outil de coordination et de cohérence : la présente synthèse permet de rassembler les propositions de chaque GTh pour assurer la cohérence transversale de l'ensemble du cursus.
- Un support de transparence et de clarification : le document sert de "boussole" pour affiner l'argumentaire pédagogique et identifier les points de vigilance. Il joue un rôle crucial dans la clarification des concepts (comme la propédeutique scientifique, l'interdisciplinarité ou encore l'engagement pour le bien commun), permettant ainsi une compréhension partagée de ces éléments.
- Un socle pour l'orientation stratégique : la structure du document prévoit un chapitre par GTh, permettant au GP de se positionner sur les orientations proposées par chaque groupe.
- La base de la consultation de l'automne 2026 : la synthèse est le support principal

de la vaste consultation prévue auprès du corps enseignant des gymnases et des partenaires de la DGEP. Diffusée en octobre 2026, elle permettra de recueillir les avis via une consultation des conférences des maîtres et de la DPO.

- Une étape vers les décisions finales : les retours issus de la consultation constitueront un levier essentiel pour permettre aux GTh 3, 5–13 de consolider leurs réflexions lors de leur deuxième année de mandat. Ils permettront d'ajuster les propositions initiales et de stabiliser les cadres de référence pour le futur cursus. En intégrant les points de vigilance et les attentes du terrain, les GTh pourront affiner leurs recommandations qui seront soumises aux instances de décision. Un *Rapport final* prévu pour l'automne 2027 consignera les décisions prises et orientera la suite du projet, qui sera notamment constituée par l'élaboration du futur *Plan d'études vaudois de l'École de maturité* et la révision de la Loi sur l'enseignement secondaire supérieur (LESS).

La Synthèse intermédiaire transforme ainsi les réflexions internes des groupes de travail en un objet de discussion concret et partageable, permettant d'ouvrir le dialogue avec l'ensemble des actrices et acteurs du système scolaire.



5 Premiers contours de la nouvelle maturité vaudoise

5.1 Point de situation des réflexions dans les GTh « Contenu de la maturité »

5.1.1 Remarques préliminaires

Conformément à leur mandat¹⁶ et aux objectifs de leur mission, pendant la première année de travail, les GTh « Contenu de la maturité » (GTh 3, 5 à 13) ont exploré leur thématique dans le but d'élaborer un cadre de référence articulant clarification conceptuelle et finalités pédagogiques. Ils ont également réfléchi de manière ouverte et critique aux possibles scénarios d'intégration dans le cursus, afin d'en proposer une sélection à la fois pertinente et qui respecte le cadre fédéral.

Il est en effet indispensable que le projet de la nouvelle maturité gymnasiale vaudoise soit non seulement un projet solide du point de vue pédagogique et réaliste du point de vue de la faisabilité, mais aussi conforme au cadre fédéral et aux exigences de la Commission Suisse de Maturité (CSM), qui sera chargée d'en vérifier la conformité en vue d'une reconnaissance par le DEFR et la CDIP.

Le cadre fédéral se précise progressivement avec l'avancement de la mise en œuvre de la nouvelle maturité dans les autres cantons suisses, qui, comme le Canton de Vaud, adressent des questions de clarification à la CSM. Ainsi, à côté de l'ORM/RRM 23 et du PEC EM 24, d'autres documents, notamment les directives de la CSM, ou les communications du SEFRI, deviennent des documents de référence pour les réflexions des GTh.¹⁷ Les propositions de ces derniers ne peuvent ainsi pas être correctement comprises sans avoir connaissance de ce contexte réglementaire.

Le point de situation de chaque GTh suivra une même logique : au début de chaque chapitre, il y aura (1) un bref rappel de la mission du GTh, suivi des détails du parcours ayant mené chaque GTh à ses propositions, avec un exposé des contraintes du cadre fédéral (2), et une récapitulation (3) des réflexions du GTh¹⁸. Pour terminer (4), le message clé du GTh et ses propositions, ainsi qu'un commentaire du Groupe de projet (GP)¹⁹, qui porte la responsabilité de la cohérence de l'ensemble du projet, seront présentés dans deux encadrés.

¹⁶ Les mandats des GTh sont décrits dans le *Mandat MAT-EO DGEP* qui est disponible sur le site www.mat-eo.ch.

¹⁷ Ces documents de référence sont présentés en annexe et la lectrice ou le lecteur pourra s'y référer lorsque ces documents sont mentionnés dans le texte.

¹⁸ Les récapitulations de ces réflexions se basent sur une note validée et livrée par chaque GTh au GP et qui a été reproduite intégralement dans la Synthèse intermédiaire.

¹⁹ Le GP assume la conduite opérationnelle de MAT-EO au niveau de la DGEP, en veillant à la cohérence transversale et à la synergie entre les travaux des différents GTh. Son rôle, à travers les commentaires intégrés à la synthèse, est de se positionner sur les orientations suggérées par chaque groupe afin de garantir que les propositions soient non seulement réalistes et pédagogiquement solides, mais aussi strictement conformes aux exigences du cadre légal fédéral en vue de la future reconnaissance des titres. Ceci ne se substitue toutefois pas aux décisions finales qui reviennent au CoDir MAT-EO pour ce qui concerne la DGEP et au CoPil qui constitue la plus haute instance décisionnelle au niveau DEF.

5.1.2 GTh 3 : Évaluation

5.1.2.1 Mission du GTh 3

Le GTh 3 a pour mission d'« élaborer les principes, le cadre éthique et les objectifs de l'évaluation et des examens dans la formation gymnasiale, proposer des conditions de promotion et définir les responsabilités de la décision (conseil de l'élève / Conférence des maîtresses et des maîtres / Conseil de direction), conformément aux objectifs généraux du Plan d'études cadre et aux exigences de l'ORM. » (*Mandat MAT-EO DGEP*, p. 43).

5.1.2.2 Cadre fédéral : éléments contraignants pour le GTh 3

L'acte d'évaluer est au cœur des pratiques pédagogiques, et lourd de conséquences pour l'élève, puisque la réussite de chaque épreuve, puis de l'année, et *in fine* l'obtention du titre de maturité gymnasiale en dépendent. Étant donné l'importance de cet acte, il est indispensable qu'il soit le plus juste possible, afin de garantir l'équité, ainsi que la comparabilité des titres.

De ce fait, au-delà d'une série d'articles techniques concernant l'évaluation (on pense en particulier à l'Art. 24 Examen de maturité, l'Art. 25 Notes de maturité et évaluation du travail de maturité, l'Art. 26 Critères de réussite, et l'Art. 27 Certificat de maturité gymnasiale), d'autres articles de l'ORM/RRM 23 jouent un rôle de premier plan dans toute réflexion concernant le système d'évaluation. Il s'agit des articles exigeant l'équité (Art. 32), la comparabilité des titres (Art. 2 et Art. 3), et la mise en place d'un dispositif de développement et d'assurance qualité (Art. 28 et Art. 29).

L'ensemble de ces articles (ORM/RRM 23, Art. 2, 3, 28, 29, 32) a un impact direct sur les réflexions concernant le système d'évaluation. En effet, afin d'obtenir (et, par la suite, renouveler) la reconnaissance, les Écoles de maturité (EM) du Canton de Vaud devront fournir les preuves permettant de vérifier que toutes et tous les titulaires d'une maturité gymnasiale vaudoise satisfont aux exigences minimales fixées par la Confédération. Dans son *Rapport explicatif*, le SEFRI précise : « La révision totale permet de renforcer le caractère comparable des certificats de maturité gymnasiale. La comparabilité des compétences acquises par les titulaires d'une maturité est essentielle pour assurer que ces derniers possèdent toutes les connaissances nécessaires pour entamer avec succès des études dans une haute école. » (§ 4.3, p.5). Le PEC EM 24 détaille les compétences à acquérir, mais, en vue de garantir la comparabilité de leur acquisition et l'équité attendues par la Confédération, il est opportun de mettre en place des dispositifs d'harmonisation de l'évaluation.

5.1.2.3 Compte rendu des réflexions en cours du GTh 3

Pendant la première année de travail, le GTh 3 a réfléchi aux principes qui pourraient guider l'évaluation gymnasiale dans le cadre de la nouvelle EM. Son analyse s'est appuyée sur une démarche méthodologique articulant plusieurs sources et niveaux de réflexion.

Au niveau des sources, le GTh 3 s'est penché sur un panel de documents internes relatifs à l'évaluation et élaborés déjà dans certains établissements gymnasiaux. Cette base documentaire a été complétée par une discussion collective et réflexive avec les membres du groupe de travail, permettant de confronter les constats individuels,

d'identifier des convergences et d'expliciter les pratiques effectives et leurs variations selon les disciplines et les gymnases. Parallèlement, une prise de connaissance des systèmes d'évaluation d'autres cantons a permis de situer le cas vaudois dans un paysage plus large, en relevant similitudes, divergences et enjeux communs. L'analyse s'est enrichie d'une revue de littérature scientifique et d'échanges avec des spécialistes de l'évaluation pour discuter les implications concrètes de ce modèle dans le contexte vaudois, affinant ainsi la grille de lecture utilisée pour interpréter les données et formuler les conclusions.

Cette analyse a permis d'établir que le système d'évaluation des gymnases vaudois repose sur une cohérence disciplinaire solide et sur une agilité pédagogique précieuse. Toutefois, plusieurs dimensions apparaissent comme susceptibles d'amélioration :

- l'absence d'un cadre cantonal de référence commun garantissant équité et lisibilité ;
- une explicitation parfois incomplète de la cohérence entre les objectifs du plan d'études, l'enseignement et l'évaluation ;
- une variabilité forte des pratiques, des conditions de passation et de la communication avec les élèves ;
- la nécessité de développer la diversité des formes d'évaluation, notamment orales ;
- des mécanismes de promotion et de rattrapage insuffisamment alignés avec les apprentissages réels.

En somme, le système vaudois est globalement compatible avec l'esprit des recommandations internationales, mais nécessiterait une structuration institutionnelle renforcée pour garantir une équité, une cohérence et une transparence conformes aux standards actuels de la recherche en évaluation.

Les objectifs d'un cadre général de l'évaluation seraient donc d'harmoniser les représentations professionnelles et d'adopter des pratiques communes garantissant l'équité de traitement entre les élèves et la comparabilité des titres de maturité. Actuellement, les réflexions du groupe se concentrent sur les éléments qui devraient constituer un tel cadre. Le cas échéant, celui-ci ferait l'objet d'une consultation spécifique du corps enseignant.

5.1.2.4 Message clé du GTh 3, propositions et commentaire du GP

Message clé du GTh 3

Les travaux du GTh 3 ont mis en évidence que le système d'évaluation des gymnases vaudois repose sur des bases solides, caractérisées par une forte cohérence disciplinaire et une réelle souplesse pédagogique.

Toutefois, plusieurs axes de développement ont été identifiés afin de renforcer l'équité, la cohérence et la transparence des pratiques évaluatives à l'échelle cantonale. Le GTh 3 considère ainsi qu'un cadre général de l'évaluation devrait être élaboré pour harmoniser les représentations professionnelles, expliciter les principes communs de l'évaluation et garantir une plus grande comparabilité des parcours et des titres de maturité, tout en préservant les spécificités disciplinaires et l'autonomie pédagogique qui constituent des atouts du système vaudois. Ce cadre doit refléter les recherches académiques les plus récentes en matière d'évaluation.

À ce stade de la réflexion, les conditions de promotion et la forme des examens n'ont pas encore été traitées par le GTh 3.

Proposition du GTh 3

Élaborer un cadre général de référence de l'évaluation au gymnase visant à renforcer la cohérence, l'équité et la transparence du système d'évaluation.

Commentaire du GP

Le GP se réjouit des constats du GTh 3 qui relève les bases solides du système d'évaluation des gymnases vaudois.

Si la Confédération exige une comparabilité accrue, elle laisse une marge de manœuvre aux cantons. Selon ce principe et par rapport à la proposition du GTh 3, le GP identifie les enjeux suivants :

- **Sur la nature du cadre** : le PEC EM 24 détaille les compétences à acquérir, mais, en vue de garantir la comparabilité de leur acquisition et l'équité de traitement des élèves attendues par la Confédération et la CSM, il est opportun de mettre en place des dispositifs d'harmonisation de l'évaluation. Dans ce sens, le principe d'un cadre proposé par le GTh 3 serait une modalité pertinente visant à garantir aux yeux de la Confédération et de la CSM la comparabilité des titres délivrés par les Écoles de maturité vaudoises. Ce dispositif devrait renforcer la transparence, préserver la liberté pédagogique et la diversité des approches qui font la force de l'EM vaudoise, tout en assurant que chaque élève, quel que soit son établissement, soit évalué selon un niveau d'exigence comparable.

- **Sur la diversité des formats** : le cadre devrait privilégier la diversité des formats d'évaluation (écrits, oraux, projets, travaux autonomes, etc.) pour répondre à la pluralité des compétences visées par la réforme. Cette flexibilité permettrait de tenir compte des spécificités disciplinaires tout en garantissant l'équité des résultats.

- **Sur l'adéquation avec la recherche pédagogique** : le GTh 3 met en évidence le fait que l'actuel système d'évaluation vaudois nécessite une mise à jour pour être compatible avec l'esprit des recommandations internationales. Ce cadre devrait ainsi être le reflet des recherches académiques les plus récentes en matière d'évaluation et, en conséquence, devrait être mis à jour régulièrement.

- **Sur les modalités de création d'un cadre** : le GTh 3 affirme que le contenu du cadre devrait faire l'objet d'une consultation spécifique du corps enseignant. Le GP reconnaît la nécessité d'une collaboration avec le corps enseignant pour le construire. Les modalités seront à déterminer dans la suite du processus.

5.1.3 GTh 5 : Propédeutique scientifique

5.1.3.1 Mission du GTh 5

Le GTh 5 a pour mission de « clarifier la notion de propédeutique scientifique, définir ses finalités pédagogiques et proposer des modalités d'intégration dans le cursus de maturité en 4 ans, conformément aux objectifs généraux du Plan d'études cadre et aux exigences

de l'ORM. » (*Mandat MAT-EO DGEP*, p. 44).

Le mandat du GTh 5 prévoyait une année de travail. Cependant, compte tenu du consensus sur l'importance de cette thématique pour l'EM, le mandat du GTh 5 a été prolongé d'un an : les membres du groupe se tiennent donc à disposition des autres GTh et du GP pour identifier et discuter les croisements, les complémentarités ainsi que les éventuels points de friction et ce, dans une perspective de cohérence curriculaire, d'articulation des pratiques et d'une vision partagée de la nouvelle maturité.

5.1.3.2 Cadre fédéral : éléments contraignants pour le GTh 5

En parlant de propédeutique scientifique²⁰, la nouvelle maturité a introduit un concept dont les contours n'étaient pas clairs pour les locuteurs de langue française. Intuitivement, le concept renvoie à l'initiation aux méthodes de la recherche scientifique, ce qui explique pourquoi l'ORM/RRM 23 indique l'OS (Art. 12) et le travail de maturité (Art. 17) comme les endroits les plus propices pour l'appropriation de la propédeutique scientifique. C'est en effet dans le cadre de ces enseignements que les méthodologies de recherche peuvent être travaillées de manière approfondie.

Cependant, le concept de propédeutique scientifique ne se limite pas à une question de maîtrise méthodologique. L'ORM/RRM 23, Art. 6, al. 2, let. g, élargit l'horizon en soulignant que les titulaires d'une maturité gymnasiale doivent être capables « de se confronter aux possibilités et aux limites des méthodes scientifiques d'acquisition des connaissances ». Et le PEC EM 24 est encore plus explicite au sujet de la dimension épistémologique du concept : « La propédeutique scientifique, en tant que principe didactique appliqué au gymnase, signifie, d'une part, que les élèves travaillent des éléments de terminologie, des techniques et des méthodes de base dans le domaine de la recherche scientifique, au sein des différentes disciplines. D'autre part, [elle signifie que] *les élèves apprennent à réfléchir sur ce qu'est le savoir, comment il se génère, comment il s'utilise et où se situent ses limites* (cf. Seufert et al. 2020). Les élèves comparent les approches, les techniques et les méthodes des disciplines. Ils apprennent que *celles-ci dépendent de facteurs sociaux, historiques, éthiques ou politiques*. Les élèves développent une attitude valorisant le fait de travailler et de penser par soi-même. » (PEC EM 24, p. 17, notre mise en évidence).

À une époque où l'autorité scientifique est souvent remise en question et toute opinion savamment mise en circulation peut devenir une vérité, la Confédération demande aux écoles de maturité de montrer comment elles amènent les élèves à prendre conscience de la fragilité et de la valeur du savoir humain, qui est certes en constante évolution, mais pas pour autant arbitraire.

5.1.3.3 Compte rendu des réflexions en cours du GTh 5

Dans l'élaboration du cadre conceptuel, le GTh 5 a explicité la double dimension du concept de propédeutique scientifique. D'une part, la propédeutique scientifique est liée aux pratiques propres de chaque discipline. D'autre part, la propédeutique des savoirs

²⁰ Il est important de rappeler que le terme « scientifique » concerne toutes les disciplines de la maturité gymnasiale dans la mesure où elles produisent des connaissances vérifiables obtenues grâce à une méthodologie spécifique. Il s'applique indifféremment aux sciences exactes et formelles, aux sciences de la vie ou encore aux sciences humaines et sociales.

visée à apprendre à réfléchir de manière critique (question de la vérité du savoir inscrite dans le continuum temporel).

Cette double mission de la propédeutique existe déjà dans l'enseignement gymnasial, mais il s'agit de la renforcer, la rendre plus explicite, plus structurée tout au long de la formation. Pour les élèves, cette « double propédeutique », incorporée de façon incrémentale dans le cursus vise d'une part à acquérir des méthodes propres aux disciplines (observer, modéliser, démontrer, argumenter, etc.) et d'autre part, à développer une posture réflexive vis-à-vis des savoirs (validité, conditions de production, limites, usages, etc.).

Cette double exigence semble d'autant plus nécessaire dans le contexte actuel. Le GTh 5 relève en effet que les élèves évoluent dans un environnement marqué par la fragmentation des connaissances, la confusion entre les faits et les opinions ou la diffusion de discours complotistes remettant parfois frontalement en cause les fondements des démarches scientifiques. Il est dès lors crucial de former les élèves à distinguer ce qui relève du savoir validé de ce qui est du ressort des croyances ou d'argumentations biaisées ou infondées.

À ce constat s'ajoutent les effets des technologies numériques et de l'IA, qui favorisent l'instantanéité, l'illusion de la maîtrise, bien souvent au détriment de la rigueur, de la profondeur et de la pensée autonome. Dans ce contexte, la propédeutique des savoirs devient un dispositif essentiel puisqu'elle vise justement à doter les élèves des bons outils pour distinguer le vrai du vraisemblable, évaluer des sources, comprendre ce qui fonde la validité d'un savoir scientifique, encourageant ainsi « leur ouverture d'esprit, leur esprit critique et leur capacité de jugement » (ORM/RRM 23, Art. 6, al. 1, let. c). La propédeutique des savoirs agit donc directement sur la maturité sociale des élèves, entendue comme une aptitude à participer de manière responsable et critique aux débats de la société.

Le GTh 5 insiste sur le fait que les propédeutiques scientifiques ne peuvent se réduire à des enseignements ponctuels ou « perlés » via quelques « modules alibi ». Elles doivent s'inscrire dans un processus long, progressif et reposer sur des apprentissages disciplinaires robustes. C'est au sein des disciplines que les élèves se frottent aux méthodes scientifiques, apprennent à formuler des hypothèses, à analyser des données et à construire des raisonnements. Mais cette dimension disciplinaire ne suffit pas : elle doit être complétée par une approche transversale des savoirs, permettant aux élèves de prendre de la distance sur les connaissances et les conditions de leur construction et évolution, d'en comprendre les enjeux historiques et sociaux et d'en saisir la portée dans le monde contemporain.

Dans cette perspective, le GTh 5 propose d'organiser la formation autour de « gestes fondamentaux » répétés, communs à toutes les disciplines (se questionner face aux évidences, se documenter, problématiser, rechercher, décrire, synthétiser, argumenter, expérimenter, etc.). Ces gestes ou réflexes constituent la base d'une véritable culture scientifique. Leur appropriation permet aux élèves de passer d'un rapport passif au savoir à une posture plus active et critique, reposant notamment sur la rigueur ou l'argumentation.

Le GTh 5 a examiné cinq variantes d'intégration dans la formation en EM partant d'un modèle minimaliste à un modèle pleinement intégré. Chacune s'accompagne d'une analyse des points forts et des points faibles, des opportunités et des risques, ainsi que de scénarios de déploiement possibles en l'état.

- Les variantes 1 à 3 (V1-V3) sont centrées principalement sur les OS et le TM (V1), avec l'intégration de l'OC (V2) ainsi que des disciplines mais sans coordination formalisée (V3). Ces variantes présentent l'avantage de la simplicité et de la continuité avec les pratiques actuelles. Elles comportent toutefois des limites : elles entraînent une forte hétérogénéité au niveau des acquis des élèves en matière de connaissances, dépendent fortement des choix individuels de parcours et ne permettent pas de construire un socle commun solide, en particulier pour la propédeutique des savoirs. Elles risquent ainsi de produire une approche partielle et fragmentée et insuffisamment cohérente des acquis.
- La variante 4 (V4) introduit une coordination entre disciplines, ce qui constitue un progrès en termes de cohérence et de progression. Elle permet de mieux articuler les apprentissages et de réduire certaines lacunes. Néanmoins, elle reste encore partielle, dans la mesure où la dimension transversale de la propédeutique des savoirs demeure insuffisamment structurée et explicitée.
- La variante 5 (V5) fait de la propédeutique scientifique ET des savoirs la colonne vertébrale de la formation en EM. Dans cette variante, les propédeutiques sont introduites dès le début de la formation, intégrées de manière coordonnée dans les disciplines et approfondies de manière incrémentale. En fin de cursus, un cours spécifique permet d'ancrer la réflexion de fond sur les savoirs et les méthodes. Il s'agit d'un cours d'approfondissement « méta » de nature éminemment philosophique dont le contenu concret et les modalités restent à définir. Cette variante ambitieuse garantit d'une part l'homogénéité des acquis, la formation à l'esprit critique et d'autre part, la conscientisation des élèves à la désinformation, aux controverses scientifiques, et leur fournit les bons outils pour prendre part activement et de manière éclairée à la vie en société.

Le GTh 5 recommande la mise en œuvre de la dernière variante (V5), même si elle requiert un engagement institutionnel fort et implique une certaine remise en question des pratiques actuelles (coordination entre disciplines, contenus des formations initiales et/ou continues des enseignantes et enseignants, accompagnement des équipes pédagogiques sur le long terme, etc.).

S'agissant de ces variantes et quel que soit le scénario retenu, le GTh 5 préconise, en début de 1M, la mise sur pied d'un module méthodologique visant à provoquer chez les élèves une évolution, voire une rupture avec une attitude parfois passive vis-à-vis du savoir. Ce module doit certes fournir des outils (concernant par exemple la planification du travail, la prise de notes, la rédaction académique et scientifique, etc.), mais ne doit pas être conçu comme une juxtaposition de techniques ou de compétences instrumentales. L'objectif de ce socle initial est d'amener les élèves à prendre conscience de la complexité du savoir et du rôle actif qu'ils jouent lorsqu'ils se l'approprient.

5.1.3.4 Message clé et propositions du GTh 5, commentaire du GP

Message clé du GTh 5

Le GTh 5 considère que la propédeutique scientifique doit être pensée comme un principe structurant de la future École de maturité. Elle repose sur une double exigence complémentaire : l'apprentissage des méthodes propres aux disciplines et le développement d'une réflexion critique sur les savoirs eux-mêmes, leurs conditions de production, leur validité et leurs limites. Dans un contexte marqué par la multiplication des informations, la désinformation et l'impact croissant des technologies numériques et de l'intelligence artificielle, la propédeutique scientifique apparaît essentielle pour former des élèves capables d'exercer leur jugement, de distinguer les savoirs validés des opinions ou croyances et de participer de manière éclairée aux débats de la société.

Pour atteindre cet objectif, le GTh 5 préconise une intégration progressive, explicite et coordonnée de la propédeutique scientifique et des savoirs tout au long du cursus. Celle-ci devrait s'appuyer sur des dispositifs spécifiques (module méthodologique²¹ en début de cursus et cours d'approfondissement « méta » en fin de cursus²²) ainsi que sur des apprentissages disciplinaires solides, complétés par une approche transversale fondée sur des « gestes fondamentaux » communs à toutes les disciplines.

Propositions du GTh 5

Variantes 1-3 : Module méthodologique en 1M et propédeutique scientifique en OS et TM (V1), éventuellement aussi OC (V2), éventuellement aussi dans les disciplines mais sans coordination formalisée (V3).

Variante 4 : Module méthodologique en 1M et propédeutique scientifique en OS, TM, OC + Gestes fondamentaux intégrés dans toutes les disciplines (coordination explicite).

Variante 5 : Module méthodologique en 1M et propédeutique scientifique en OS, TM, OC + Gestes fondamentaux intégrés dans toutes les disciplines (coordination explicite) + Cours d'approfondissement « méta » en fin de cursus.

→ **La variante 5 est celle recommandée par le GTh 5**

Commentaire du GP

Le GP remercie le GTh 5 pour la clarification nécessaire du concept de propédeutique scientifique et la finesse de la différenciation des deux dimensions inhérentes à ce

²¹ Le GTh 5 souligne que ce module ne doit pas être conçu comme une juxtaposition de techniques ou de compétences instrumentales ni comme une boîte à outils proposant des « soft skills » déconnectés des disciplines. Il constitue au contraire un dispositif structurant, destiné à renforcer ou faire émerger une attitude active vis-à-vis du savoir et de son acquisition. En d'autres termes, il devrait contribuer à ce que chaque élève en vienne à se soucier lui-même de ce qu'il lui faut savoir et des gestes fondamentaux à exercer pour s'en approcher.

²² Ce cours d'approfondissement ne saurait se réduire ni à un enseignement méthodologique ou un simple prolongement disciplinaire. Il se situe à un autre niveau : celui d'un recul « méta », qui mobilise les acquis antérieurs pour amener les élèves à interroger les savoirs eux-mêmes. Il ouvre ainsi sur des questionnements éminemment philosophiques, ancrés dans l'anthropologie des savoirs et l'épistémologie des sciences.

concept. Concernant les propositions du GTh 5, le GP souligne les éléments suivants :

- **Module méthodologique** : mettre en place un tel module en début de cursus est particulièrement pertinent car il permettrait de poser des bases solides pour la suite du parcours. Toutefois, afin d'éviter une redondance, voire une surcharge de la grille horaire, la question se pose des recoupements entre les différentes propositions de modules initiaux des autres GTh. Ceci devra faire l'objet de réflexions futures au sein des GTh.

- **OS, TM, OC** : le cadre fédéral impose l'intégration de la propédeutique scientifique au sein des OS et du TM. Son intégration au sein de l'OC est envisageable, mais dépendra des choix faits pour les OC.

- **Gestes fondamentaux dans les disciplines** : le GP soutient l'importance d'un enseignement explicite car il permet aux élèves de conscientiser une culture scientifique qui, à défaut, pourrait leur échapper. Les modalités exactes sont à définir en tenant compte des propositions des autres GTh et seront, *in fine*, à inscrire dans le cadre du plan d'études disciplinaire.

- **Cours spécifique en fin de cursus** : sur le principe, le GP est en faveur d'un dispositif spécifique qui permette une réflexion profonde sur le savoir et les sciences en fin de cursus. Le moment est propice notamment car il exige une maturité intellectuelle qui aura été développée tout au long du parcours gymnasial. Par ailleurs, ce dispositif jouerait aussi un rôle dans la préparation des élèves à la transition vers les études subséquentes et dans l'adoption d'une posture académique nécessaire pour toute recherche scientifique. Toutefois, la question se pose des modalités exactes de ce dispositif qui devront être définies dans la suite des travaux.

5.1.4 GTh 6 : Interdisciplinarité

5.1.4.1 Mission du GTh 6

Le GTh 6 a pour mission de « définir les finalités, les contours conceptuels et les formes possibles de l'interdisciplinarité dans le cursus de maturité en 4 ans, conformément aux objectifs généraux du Plan d'études cadre et aux exigences de l'ORM » (*Mandat MAT-EO DGEP*, p. 45).

5.1.4.2 Cadre fédéral : éléments contraignants pour le GTh 6

Des sciences de l'environnement aux études de genre en passant par les humanités numériques, les domaines de recherche exigeant la collaboration entre disciplines sont devenus légion, et pour cause : la complexité des enjeux contemporains (pensons aux défis sociétaux, environnementaux, ou liés aux nouvelles technologies) appelle à une mise en commun des perspectives. Dès lors, ce n'est pas surprenant que l'interdisciplinarité soit prévue dans la nouvelle EM, dont l'objectif « est de conférer aux titulaires du certificat la maturité personnelle requise pour entreprendre des études dans une haute école et de les préparer à assumer des responsabilités exigeantes au sein de la société. » (ORM/RRM 23, Art. 6, al. 1).

L'ORM/RRM 23 exige que « le travail interdisciplinaire représente au moins 3% du temps total d'enseignement. » (Art. 20, al. 2). Cette exigence est spécifique au travail interdisciplinaire, qui est une forme particulière d'enseignement transversal. Au sujet de

l'enseignement transversal, la CSM précise que « le fait de mentionner dans le plan d'études que des semaines spéciales sont prévues ne constitue pas une preuve suffisante. » (*Critères de reconnaissance*, Art. 20, p. 4). Ainsi, pour obtenir la reconnaissance, il faut montrer comment on garantit le minimum de travail interdisciplinaire exigé (3%) sans limiter celui-ci à des semaines spéciales, qui restent toutefois des offres complémentaires souhaitables et souhaitées : « les cantons doivent s'assurer de l'intégration coordonnée des thèmes transversaux dans *les offres des écoles* (par ex. *journées thématiques, semaines de projet*) et dans les disciplines d'enseignement. » (*Rapport explicatif*, Art. 20, notre mise en évidence).

Les possibilités à disposition pour parvenir à satisfaire l'exigence du 3% de travail interdisciplinaire sont évoquées dans l'ORM/RRM 23, qui considère l'OS (Art. 12) et l'OC (Art. 13) comme propices à l'enseignement interdisciplinaire. En outre, le PEC EM ouvre la porte de l'interdisciplinarité au TM : « L'objectif d'un tel travail est de permettre aux élèves de développer une expertise touchant aussi bien à des domaines très spécialisés qu'à une interdisciplinarité ou une transdisciplinarité. » (PEC EM 24, p. 109). Le cadre fédéral invite donc à utiliser l'OS, l'OC et le TM comme moyens possibles pour parvenir au minimum exigé. Cela n'exclut pas le recours à d'autres formats, qui seraient à définir.

Concernant l'OS et l'OC, il est important de connaître les exigences du cadre fédéral pour évaluer dans quelle mesure elles peuvent être utilisées pour l'enseignement interdisciplinaire. Le PEC EM 24 spécifie que toute OS doit être rattachée « à une ou plusieurs disciplines de recherche et d'enseignement des hautes écoles, généralement universitaires. » (PEC EM 24, p. 113). Cette condition ne concerne pas les OC, qui « peuvent correspondre à une ou plusieurs disciplines de recherche et d'enseignement des hautes écoles *ou à une thématique interdisciplinaire présentant un intérêt pour le monde du vivant* » (PEC EM 24, p. 114, notre mise en évidence). L'OC jouit donc d'une plus grande liberté, conséquence du fait qu'il n'est pas exigé qu'elle se préoccupe de la propédeutique scientifique (ORM/RRM 23, Art. 13), contrairement à l'OS, qui doit être « largement consacrée à la propédeutique scientifique » (ORM/RRM 23, Art. 12, al. 1).

La grande liberté thématique de l'OC n'implique pas une liberté structurelle illimitée : la CSM exige que toute OC soit conçue comme un ensemble homogène à choisir une seule fois dans le cursus gymnasial. Cependant, elle peut être constituée de plusieurs disciplines : « En cas de combinaison de plusieurs disciplines, le contenu de l'OC doit être sélectionné avec soin afin de former un profil global cohérent » (*Critères de reconnaissance*, Art. 13).

À noter, pour terminer, que le PEC EM 24 suggère une succession entre enseignement disciplinaire et interdisciplinaire : « la préparation au travail scientifique se base sur les activités réalisées au sein des différentes disciplines, dans les expressions et les limites spécifiques de chaque discipline, tout en étant *approfondie* de manière interdisciplinaire. » (PEC EM 24, p. 17-18, notre mise en évidence). Dans la version allemande, le verbe utilisé n'est pas *vertiefen* (approfondir), mais *weiterführen* : le travail interdisciplinaire *poursuit* (littéralement : *mène plus loin*) ce qui est fait dans les disciplines, qui constituent donc la condition préalable à l'interdisciplinarité.

5.1.4.3 Compte rendu des réflexions en cours du GTh 6

Le concept d'interdisciplinarité est souvent confondu avec d'autres concepts, comme la transversalité ou la multidisciplinarité. Ces concepts sont liés, mais il est essentiel d'en saisir les différences afin de comprendre ce qui est attendu de l'enseignement

interdisciplinaire.

L'interdisciplinarité est conçue comme une approche pédagogique au service de l'étude de problématiques complexes, favorisant les liens entre perspectives, savoirs, méthodes propres à plusieurs disciplines. Elle ne se limite pas à une juxtaposition de disciplines, mais mobilise leurs savoirs et méthodes spécifiques pour permettre une étude croisée des objets qu'elles codéterminent.

La notion de codétermination de l'objet d'étude est cruciale pour saisir la nature de l'interdisciplinarité. Alors que dans l'enseignement multidisciplinaire, le niveau de coordination et de collaboration entre enseignantes et enseignants peut être relativement faible et le traitement des mêmes sujets n'est pas exigé (et encore moins leur traitement en parallèle), coordination et collaboration sont essentielles dans le cas de l'interdisciplinarité, qui « se distingue par le fait que l'on fait converger différentes perspectives, concepts et méthodes disciplinaires. » (PEC EM 24, p. 20). Si, donc, il ne peut pas y avoir d'interdisciplinarité sans multidisciplinarité, l'inverse n'est pas vrai : il peut y avoir de la multidisciplinarité sans interdisciplinarité.

Toute interdisciplinarité exige un dépassement disciplinaire : elle est donc par nature transversale. Mais elle est une forme particulière d'enseignement transversal, caractérisée, comme expliqué, par la codétermination de l'objet d'étude présupposant « une collaboration entre deux (ou plusieurs) enseignantes ou enseignants (préparation, co-enseignement par moments et travail de suivi) » (PEC EM 24, p. 20). Des thèmes transversaux comme la durabilité, la santé, la culture, la communication ou la citoyenneté peuvent être traités dans une multitude de disciplines : mais ceci n'implique pas forcément qu'ils soient abordés de manière interdisciplinaire. Pour qu'ils soient traités de manière interdisciplinaire, il est nécessaire que les enseignantes et enseignants de disciplines différentes décident de les étudier conjointement.

Il convient de préciser que la proximité méthodologique entre disciplines (par exemple deux disciplines des sciences humaines) rend plus facile et intuitif le travail interdisciplinaire. On parle dans ce cas d'*interdisciplinarité faible*, par opposition à une *interdisciplinarité forte* impliquant des disciplines éloignées (par exemple une discipline MINT et une discipline des sciences humaines).

Le GTh 6 considère que l'interdisciplinarité faible peut et devrait être introduite tôt dans le cursus. *De facto*, elle apparaît déjà dans les disciplines elles-mêmes, lorsque, par exemple, l'analyse d'une œuvre littéraire intègre l'étude du contexte historique. Le GTh 6 propose que la grille horaire de première et/ou deuxième année d'EM réserve une plage à des projets interdisciplinaires permettant l'exploration de l'interdisciplinarité faible : il s'agirait de cours hebdomadaires à faible dotation horaire donnés par des enseignantes et des enseignants formés à des disciplines proches (par exemple sciences de l'Antiquité, sciences naturelles, etc.), le cas échéant, en co-enseignement.

Des journées ou semaines interdisciplinaires thématiques pourraient également être envisagées, tout en sachant que de tels dispositifs ne suffiront pas à la CSM, qui exige qu'on ne limite pas le travail interdisciplinaire à des semaines spéciales. Le GTh 6 fait cependant remarquer que ce type d'événements, par son caractère ponctuel, est difficile à intégrer dans le cadre des contenus du cursus « régulier » : actuellement, les élèves ont ainsi tendance à vivre les journées thématiques ou les semaines spéciales comme des moments de « pause », avec une attitude parfois peu propice à la participation. Des conditions particulières devraient également être prévues pour que de telles journées ou semaines puissent être pensées et préparées par le corps enseignant en corrélation

avec les contenus des enseignements, de sorte qu'elles trouvent un véritable sens pour les élèves.

Le GTh 6 estime que l'exploration de l'interdisciplinarité faible est cruciale pour se familiariser avec l'interdisciplinarité, mais que seule l'expérience de l'interdisciplinarité forte permet à l'élève de décroquer son savoir et en saisir la complexité. C'est précisément à cette expérience que l'élève devrait être amené en deuxième partie de cursus d'EM. Conscient que tout nouveau cours est susceptible d'alourdir les grilles horaires des élèves, le GTh 6 a analysé les possibilités déjà existantes, suivant ainsi le cadre fédéral qui indique l'OS, l'OC et le TM comme lieux propices à l'interdisciplinarité, et a étudié les solutions envisagées dans d'autres cantons. Le GTh 6 s'est ensuite basé sur les réflexions suivantes :

- Lier l'interdisciplinarité au TM n'est pas une voie porteuse, dans la mesure où il n'est pas souhaitable d'exiger que tous les TM soient interdisciplinaires.
- Lier l'interdisciplinarité aux OS n'est pas non plus une voie porteuse, dans la mesure où il n'est pas souhaitable de transformer toute OS en OS interdisciplinaire. De telles transformations seraient envisageables : l'OS Italien pourrait par exemple devenir l'OS interdisciplinaire « Langue et littérature italienne ». Cependant, la charge de révision curriculaire pour toutes les OS actuellement disciplinaires (mais également pour les actuelles OS bi-disciplinaires) serait très importante pour un résultat pédagogiquement limité : l'interdisciplinarité forte serait en effet sacrifiée, et avec elle tous les bénéfices pédagogiques attendus de l'enseignement interdisciplinaire.
- L'OC, qui jouit d'une grande liberté thématique selon le PEC EM 24, se profile dès lors comme l'endroit idéal pour offrir aux élèves l'expérience de l'interdisciplinarité forte sans ajouter des cours supplémentaires à la grille horaire. Une pluralité de combinaisons disciplinaires peut y être intégrée, y compris les disciplines actuellement proposées en OC.

Inspiré par le nouveau Plan d'études adopté cette année par le Canton de Fribourg, le GTh 6 propose donc que les OC deviennent interdisciplinaires : déployées en deuxième partie du cursus gymnasial, elles s'inscriraient dans le cadre de trois ou quatre domaines conceptuels cantonaux, par exemple, « Nature et culture », « Corps et esprit », « Individu et société », etc. Ces domaines conceptuels seraient assez larges pour permettre la combinaison variée de plusieurs disciplines proches et éloignées, en fonction de sujets codéterminés spécifiquement par les équipes pédagogiques et les directions de chaque établissement. Un domaine conceptuel « Nature et culture » permettrait, par exemple, d'associer certaines sciences expérimentales et certaines sciences sociales, ou encore les arts, autour d'un sujet ou d'une thématique commune que les enseignantes et les enseignants de ces disciplines co-prépareraient (à titre d'exemple, on peut imaginer, dans un établissement, un cours intitulé « Les relations humain-animal : regards croisés entre sciences, éthiques et représentations (XIX^e-XXI^e siècles) », cours qui croiserait les perspectives de la biologie, de la philosophie et de l'histoire de l'art ou des arts visuels). Les avantages de ce type d'OC seraient à la fois de donner un cadre propice à la préparation d'enseignements organisés selon une perspective interdisciplinaire forte (ce que devraient garantir la définition de l'OC comme les intitulés des domaines conceptuels), et d'y intégrer potentiellement un large panel de disciplines issues des différents domaines tout en offrant une grande liberté dans l'invention des sujets et thématiques spécifiques à chaque domaine.

Plusieurs variantes d'implémentation pourraient être imaginées en fonction des décisions prises au sujet de la durée de l'OC et sa dotation horaire. En l'absence de ces décisions qui sont encore prématurées, le GTh 6 n'a pas exploré davantage les scénarios d'implémentation. En revanche, il a mis en évidence les points forts de cette proposition.

- Elle permettrait de se rapprocher sensiblement, voire d'atteindre le minimum réglementaire de 3% sans introduire de nouveaux cours.
- Elle donnerait beaucoup de flexibilité aux établissements, qui pourraient étoffer le catalogue des disciplines constitutives de chaque OC en fonction des ressources disponibles.
- Avec quelques ajustements, elle permettrait aux actuelles OC de retrouver une place dans la nouvelle maturité, tout en ouvrant la porte à des nouvelles disciplines qui souhaiteraient agrémenter l'offre.

Le GTh 6 souligne que l'effort inhérent à la préparation de cours interdisciplinaires est conséquent et présuppose des conditions-cadre adéquates, en termes de dotation horaire ou de décharges. Cependant, une telle préparation peut représenter aussi une plus-value pour le corps enseignant, en enrichissant les pratiques pédagogiques, ou encore en favorisant la culture d'établissement.

5.1.4.4 Message clé et propositions du GTh 6, commentaire du GP

Message clé du GTh 6

Le GTh 6 considère que l'interdisciplinarité constitue un levier important pour permettre aux élèves d'appréhender la complexité des enjeux contemporains en mobilisant de manière collaborative les savoirs, concepts et méthodes de plusieurs disciplines. Cette approche favorise le décloisonnement des savoirs, le développement de la pensée critique et la capacité à articuler des perspectives complémentaires. Le groupe recommande ainsi une progression dans les apprentissages, avec une initiation à l'interdisciplinarité faible en début de cursus, puis une expérience plus ambitieuse d'interdisciplinarité, dotée d'une distance épistémologique plus forte, dans la seconde partie de la formation.

Pour concrétiser cette ambition sans alourdir les grilles horaires, le GTh 6 identifie l'OC comme le cadre le plus pertinent pour développer une interdisciplinarité forte et structurée. Il propose que les OC soient organisées autour de domaines conceptuels fédérateurs permettant à plusieurs disciplines de collaborer dans le cadre d'enseignements copréparés et partiellement codélivrés. Cette solution offrirait à tous les élèves une expérience significative de l'interdisciplinarité, tout en préservant la flexibilité des établissements et en valorisant la collaboration pédagogique au sein des équipes enseignantes. Des conditions organisationnelles particulières devront nécessairement être mises en place pour permettre aux enseignantes et enseignants de préparer, délivrer et valider conjointement l'enseignement dans le cadre de ces OC interdisciplinaires.

Propositions du GTh 6

En première moitié du cursus : exploration de l'interdisciplinarité faible

- Périodes dédiées à l'interdisciplinarité faible intégrées à la grille horaire : dans un même domaine disciplinaire (langues ; mathématiques et sciences expérimentales ; sciences humaines et sociales ; arts), des objets d'étude, situés au croisement de deux

disciplines, sont déterminés pour permettre aux élèves d'appréhender la complexité de la construction d'un savoir. Le cas échéant, cette première exploration pourrait être réalisée en co-enseignement.

- Semaines ou journées interdisciplinaires thématiques

En deuxième moitié du cursus : introduction à l'interdisciplinarité forte

- OC interdisciplinaires conçues autour d'un concept fédérateur et d'un objet d'étude commun, avec « une collaboration entre deux (ou plusieurs) enseignantes ou enseignants (préparation, co-enseignement par moments et travail de suivi) » (PEC EM 24, p. 20).

Commentaire du GP

Le GP salue le travail important fait par le GTh 6 pour définir clairement l'interdisciplinarité et la distinguer de concepts proches mais distincts.

En ce qui concerne les propositions du GTh 6, le GP relève les éléments suivants :

- **Semaines ou journées interdisciplinaires thématiques** : sur le principe, le GP reconnaît la pertinence d'aborder l'interdisciplinarité faible en début de cursus et dans le cadre de semaines interdisciplinaires thématiques, plutôt que des journées interdisciplinaires thématiques dont l'implémentation serait plus laborieuse. Le GP appuie la nécessité de lier de telles semaines au contenu des enseignements réguliers, de sorte qu'elles trouvent un véritable sens pour les élèves. L'élaboration de semaines interdisciplinaires est cependant à combiner avec les modalités qui seront à déterminer pour d'autres thématiques (citoyenneté, durabilité, numérique, etc.).

- **OC interdisciplinaires** : l'intégration de l'interdisciplinarité dans le cadre d'OC répond au cadre fédéral et le GP ne peut que soutenir cette proposition. Par ailleurs, ceci permet d'exploiter des modalités qui sont déjà intégrées à la grille horaire et évite ainsi la création de modules spécifiques supplémentaires. De plus, cela clarifie la place de l'interdisciplinarité en l'intégrant dans une seule structure définie garantissant ainsi que chaque élève atteigne le quota imposé par le cadre fédéral sans qu'un suivi personnel de l'élève ne soit nécessaire pour l'attester. Quant aux conditions-cadres pour préparer de tels cours, celles-ci devront être précisées par la suite.

- **Projet de module horaire sur l'interdisciplinarité faible** : compte tenu de ce qui précède, le GP questionne la pertinence d'impacter la grille horaire avec un cours dédié, même si la dotation est faible. Dans ce sens, le GP considère que l'intégration de l'interdisciplinarité dans des semaines interdisciplinaires thématiques et dans l'OC est plus appropriée.

5.1.5 GTh 7 : Compétences transversales et engagement pour le bien commun

5.1.5.1 Mission du GTh 7

Le GTh 7 a pour mission de « clarifier les notions de compétences transversales et d'engagement pour le bien commun dans le cadre de la formation gymnasiale, déterminer les objectifs éducatifs et proposer des modalités concrètes d'intégration dans le cursus de maturité en 4 ans conformément aux objectifs généraux du Plan d'études

cadre et aux exigences de l'ORM. » (*Mandat MAT-EO DGEP*, p. 46).

Le fait que les compétences transversales et l'engagement pour le bien commun constituent l'objet de réflexion d'un seul GTh demande une clarification. L'engagement pour le bien commun émane de la nature sociale de l'être humain, de son besoin d'appartenance à une communauté, qui devrait s'accompagner d'une attitude bienveillante à l'égard de celle-ci et de l'envie de contribuer à son bien-être. S'engager pour le bien commun ne présuppose donc aucune connaissance disciplinaire particulière, mais repose sur la mobilisation d'une multitude de compétences transversales, allant de l'empathie aux capacités organisationnelles. C'est pour cette raison que les deux thématiques ont été réunies dans un seul GTh. Cependant, avec l'avancement des réflexions, le GTh 7 a ressenti le besoin de traiter séparément les deux thématiques tout en gardant une collaboration étroite. Ainsi, deux sous-groupes ont été créés.

5.1.5.2 Cadre fédéral : éléments contraignants pour le GTh 7

Compétences transversales

L'acquisition des compétences transversales fait partie intégrante des objectifs de la nouvelle maturité (ORM/RRM, Art. 6, al. 2, let. a). Le PEC EM spécifie : « Leur acquisition est encouragée, surtout au début, dans le cadre de l'enseignement disciplinaire. Deuxièmement, il peut aussi s'agir de compétences complémentaires aux disciplines, dont l'encouragement ne résulte pas directement de l'enseignement disciplinaire, mais qui est considéré comme important en lien avec ce dernier. » (PEC EM 24, p. 12). Le cadre fédéral exige non seulement que les disciplines s'occupent de l'enseignement des compétences transversales, mais qu'on montre concrètement comment elles « *garantissent* l'acquisition des compétences transversales. » (ORM/RRM 23, Art. 20, al. 1, notre mise en évidence). Les plans d'études disciplinaires devront donc rendre compte du traitement que les disciplines réservent aux compétences transversales.

La CSM précise : « Il s'agit de *montrer* au niveau de l'école et de la discipline la forme et les contextes d'enseignement utilisés pour traiter les thèmes transversaux et enseigner les compétences transversales. *Le fait de mentionner dans le plan d'études que des semaines spéciales sont prévues ne constitue pas une preuve suffisante.* » (*Critères de reconnaissance*, Art. 20, p. 4, notre mise en évidence). La CSM souligne ainsi que l'enseignement des thèmes transversaux et des compétences transversales concerne les disciplines et que les semaines spéciales sont à envisager comme des offres complémentaires à l'enseignement disciplinaire : « les cantons doivent s'assurer de l'intégration coordonnée des thèmes transversaux dans les offres des écoles (par ex. journées thématiques, semaines de projet) et dans les disciplines d'enseignement. » (*Rapport explicatif*, Art. 20).

Engagement pour le bien commun

Le nouveau cadre fédéral demande d'intégrer l'engagement pour le bien commun dans le cursus de l'EM (ORM/RRM 23, Art. 23 Engagement pour le bien commun). Toutefois, un problème d'interprétation s'est manifesté en relation avec cette thématique. Déjà au niveau de l'ORM/RRM 23, Art. 23, on observe un glissement de sens entre la version allemande et la version française. Cette dernière stipule que : « Les conditions nécessaires sont réunies pour permettre à *chaque* élève de s'engager pour le bien commun » (notre mise en évidence). La version allemande n'insiste pas sur l'idée que *chaque* élève doive pouvoir s'engager pour le bien commun, et parle de manière plus

générale des élèves : « Es werden Voraussetzungen geschaffen, die es erlauben, dass sich *die Schülerinnen und Schüler* für das Gemeinwohl einsetzen » (notre mise en évidence).

Ce glissement devient encore plus important au niveau des *Critères de reconnaissance* de la CSM. La version française véhicule l'idée que tout engagement pour le bien commun *doit* être accepté par l'école : « Les cantons ou les écoles doivent présenter les concepts qu'ils ont élaborés *en partant du fait que tous les engagements non rémunérés sont acceptés* lorsqu'ils contribuent au bien commun : par exemple engagement bénévole dans des organisations de jeunesse ou dans des associations culturelles et sportives, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. » (*Critères de reconnaissance*, Art. 23, p. 4, notre mise en évidence). Une telle démarche ferait du sens seulement si l'engagement pour le bien commun était une obligation scolaire : si l'école obligeait chaque élève à œuvrer gratuitement pour la communauté, alors elle devrait accepter tous les engagements non rémunérés qui contribuent au bien commun, qu'ils aient lieu à l'intérieur de l'école ou à l'extérieur.

De son côté, la version allemande véhicule l'idée que tout engagement pour le bien commun *peut* être accepté par l'école en fonction du concept élaboré : « Die Kantone oder Schulen sollen ihre ausgearbeiteten Konzepte vorlegen, wobei grundsätzlich alles möglich ist, was an unentgeltlichem Einsatz geleistet wird. Dabei kann auch das ehrenamtliche Engagement in Jugendorganisationen, Kultur- und Sportvereinen etc. innerhalb und ausserhalb der Schule berücksichtigt werden, wenn diese einen Beitrag zum Gemeinwohl leisten.» (*Critères de reconnaissance*, Art. 23, p. 4). La tâche des cantons et/ou des écoles serait donc d'établir les conditions cadre pour permettre aux élèves de s'engager pour le bien commun, sachant que la Confédération accorde aux cantons/écoles la liberté de reconnaître tout engagement bénévole pour le bien commun réalisé à l'intérieur ou même à l'extérieur de l'école.

5.1.5.3 Compte rendu des réflexions en cours du GTh 7

Compétences transversales

Dans la phase d'exploration, le GTh 7 a analysé un ensemble de sources incluant des références académiques et des articles spécialisés, les définitions et cadres de compétences transversales utilisés dans d'autres cantons et d'autres pays, le PEC EM 24, ainsi que les dispositifs existants au secondaire I (PCT). Cette analyse a permis d'identifier des convergences, des zones lacunaires et des points de tension, ainsi que les conditions nécessaires à une intégration cohérente des compétences transversales dans un nouveau plan de maturité.

Les compétences transversales renvoient à des aptitudes générales — telles que la collaboration, la communication, la pensée critique, la créativité ou la gestion autonome du travail — mobilisables dans différents contextes et disciplines. Elles ne relèvent pas d'une seule branche, mais se déploient :

1. Dans les disciplines scolaires, à travers des tâches authentiques, des situations-problèmes, des activités collaboratives ou des projets structurés qui sollicitent ces compétences de manière naturelle et contextualisée.
2. Dans le cadre d'un enseignement spécifique, lorsque certaines compétences nécessitent un entraînement progressif, méthodique et ciblé (ex. : stratégies de communication orale, méthodes de recherche, gestion de projet, organisation du

travail etc.).

L'acquisition optimale de ces compétences repose sur une mobilisation régulière, explicite et progressive dans une diversité de situations d'apprentissage. Leur développement vise une maîtrise transférable, utile non seulement pour la formation gymnasiale, mais aussi pour les études supérieures et la vie citoyenne.

Le GTh 7 relève que ces compétences sont déjà exercées dans le cadre disciplinaire mais devront désormais (cf. ORM/RRM 23, Art. 20) être rendues visibles, explicites dans les plans d'études. Elles constituent un fil rouge transversal, intégré à l'ensemble de la formation.

Des formats spécifiques, comme les projets interdisciplinaires, les modules-blocs, les semaines thématiques ou les activités créatives, peuvent permettre de les exercer et les évaluer de manière ciblée, idéalement dès le début de la formation. En proposant des apprentissages ciblés — par exemple en art oratoire, en communication ou en gestion de projet — on pourrait construire une base commune de compétences mobilisables par tous les élèves. Cet enseignement précoce aurait pour objectif de permettre ensuite la mobilisation, mais aussi l'évaluation, de ces compétences dans plusieurs dispositifs qui doivent désormais être intégrés de manière explicite dans la grille horaire : le TM, les activités interdisciplinaires ou les cours-blocs.

Dans la suite de ses réflexions, le GTh 7 s'occupera des modalités concrètes à mettre en place afin de garantir la cohérence et l'efficacité de l'intégration des compétences transversales dans la nouvelle maturité cantonale.

Engagement pour le bien commun

S'agissant des définitions à adopter autour de la notion « d'engagement pour le bien commun », il apparaît assez rapidement qu'il est très difficile d'en donner une définition précise. Il est cependant possible d'approcher la notion en mettant en avant l'intérêt collectif avec des dimensions morales et sociales (partage, solidarité, justice, égalité, équité, etc.), par opposition à une action qui vise uniquement l'intérêt individuel. Adapté au contexte de l'enseignement gymnasial, le GTh 7 propose de retenir qu'une action d'engagement pour le bien commun dans le cadre de la maturité gymnasiale devrait posséder les caractéristiques suivantes :

- L'action vise l'intérêt collectif, même s'il ne s'agit pas d'une majorité, qui doit primer sur l'intérêt individuel.
- En priorité, les bénéfices de l'action sont au profit de l'école plutôt que de l'extérieur de l'école. Sur ce point, il est important de noter que cela pourrait être en contradiction avec l'engagement bénévole à l'extérieur de l'école valorisé par la CSM dans les critères de reconnaissance. On pourrait d'ailleurs aussi estimer que l'école pourrait bénéficier de manière indirecte d'une action qui aurait lieu en dehors du gymnase pour autant que cette action respecte les valeurs de l'école (cohésion au sein d'un groupe d'élèves, témoignages au sein de l'école, etc.).
- L'action et ses bénéfices sont accessibles à toutes et tous [intérêt public].
- L'action est en lien avec les valeurs et la mission de l'école.

L'Art. 23 de l'ORM/RRM 23, dédié à l'engagement pour le bien commun, est une nouveauté réglementaire. Le GTh 7 y voit une occasion unique de mettre en œuvre les objectifs poursuivis pour le développement des compétences transversales. Les actions d'engagement pour le bien commun pourraient donc être assimilées à des travaux pratiques en lien avec ces compétences transversales.

Plus largement, l'objectif de ce nouvel article est que les élèves prennent conscience qu'ils peuvent être à la fois des bénéficiaires et des acteurs du processus de bien commun et qu'ils ont la responsabilité d'utiliser les ressources mises à leur disposition afin d'en faire le meilleur usage. Cela constitue également un bénéfice pour l'école qui voit ses élèves s'engager dans des actions de cohésion et qui donnent du sens aux apprentissages dans les différentes disciplines.

Ainsi, et c'est l'enjeu principal de cette révision pour les gymnases, l'école doit faire en sorte d'offrir un environnement (locaux et bâtiments, associations, partenariat avec des institutions, etc.) et de mettre à disposition des ressources afin de permettre aux élèves de faire des choix et de s'engager pour le bien commun.

Les modalités concrètes de mise en œuvre sont multiples et variées. Elles dépendent aussi du caractère obligatoire de cet engagement pour le bien commun (voir les divergences entre la version allemande et la version française). Le GTh 7 voit principalement deux variantes.

Variante A – L'incitation

Dans cette variante, il s'agit d'encourager l'engagement pour le bien commun en mettant à disposition des élèves un environnement propice. Cela passe en premier lieu par la création d'une charte des valeurs défendues au niveau de l'établissement et qui constituent ensuite le socle pour toutes les actions au sein de l'école. Par exemple :

- Création d'association ou de groupes d'échanges ;
- Organisation d'événements sportifs ou culturels ;
- Organisation d'événements de prévention ;
- Mise en place d'un comité des élèves et/ou d'un groupe de déléguées et de délégués ;
- Mise en place d'un service de tutorat ou de soutien scolaire par les pairs ;
- Collecte de vêtements ou d'objets pour des actions de solidarité ;
- Mise en place de projets qui renforcent le lien social ;
- Etc.

Variante B – L'obligation

Là aussi, la première étape consiste à créer une charte des valeurs au niveau de l'établissement. Ensuite, sous forme d'une semaine dédiée ou de différents blocs dans l'horaire, chaque élève doit s'engager dans une action de bien commun du même type que dans la variante A. Néanmoins, dans ce modèle, il serait inévitable de mettre aussi en place un processus de validation pour les actions menées à l'extérieur de l'école (le GTh souligne à ce propos la difficulté à établir des critères précis de validation). Dans tous les cas, dans cette variante B, l'implication du corps enseignant sera bien supérieure que dans la variante A.

Le GTh 7 recommande la Variante A (Incitation). Quelle que soit la variante choisie, il est d'avis qu'il faudrait mettre en place des processus qui valorisent (récompensent) cet engagement (par exemple : droit à un congé facilité, visibilisation des projets au sein de l'établissement, prix, etc.). Par ailleurs, à côté des possibilités de valorisation et pour les actions qui auraient lieu à l'intérieur de l'école uniquement, il serait envisageable d'introduire des attestations décrivant l'engagement accompli et les compétences transversales démontrées, notamment pour certains rôles au sein de l'école ou dans le cadre d'un projet d'une certaine envergure. Cela serait un bon moyen de faire le lien avec

les compétences cognitives, personnelles et sociales, et d'en attester la maîtrise de manière officielle.

Il s'agit maintenant pour le GTh 7 de se pencher plus en détail sur les deux variantes de mise en œuvre et de décrire plus précisément les enjeux. Il s'agit aussi de collaborer avec les autres GTh puisque l'engagement pour le bien commun peut s'inscrire dans les questions de citoyenneté (GTh 8), de durabilité (GTh 9), au sein du travail de maturité (GTh 12), etc. Il s'agit aussi d'explorer les différents partenariats possibles avec des institutions hors de l'école afin d'enrichir les ressources qui pourraient être mises à disposition des élèves.

S'agissant de la charte des valeurs à mettre en place, le GTh 7 souligne le lien avec la gestion qualité et le groupe GTh 17. En effet, une telle charte aurait sa place dans une gestion qualité plus large et pourrait constituer une réponse directe à l'Art. 23 de l'ORM/RRM 23 en vue de la reconnaissance par la CSM. Enfin, il s'agit aussi de collaborer avec le GTh 3 pour les questions liées à l'attestation.

5.1.5.4 Message clé et propositions du GTh 7, commentaire du GP

Message clé du GTh 7

Compétences transversales

Bien qu'elles soient déjà mobilisées dans de nombreuses disciplines, le GTh 7 constate que les compétences transversales doivent désormais être rendues plus visibles et explicites dès le début de l'EM et progressivement développées tout au long du cursus. Ceci permettrait de doter toutes et tous les élèves d'un socle commun dès le début de la formation facilitant ensuite le réinvestissement des compétences transversales dans l'ensemble du parcours gymnasial.

Le GTh 7 préconise une approche combinant l'intégration des compétences transversales dans les enseignements disciplinaires et la mise en place de dispositifs spécifiques permettant leur apprentissage, leur mobilisation et leur évaluation de manière structurée.

Engagement pour le bien commun

Le GTh 7 considère que l'engagement pour le bien commun est une opportunité de renforcer la mission éducative de l'EM en permettant l'application des compétences transversales au travers d'actions concrètes. Au-delà des actions réalisées, l'enjeu est de permettre aux élèves de faire l'expérience de leur rôle d'actrices et d'acteurs du bien commun, donnant par là un sens supplémentaire aux apprentissages.

Le GTh 7 estime que l'école doit créer les conditions favorables à cet engagement en mettant à disposition des ressources, des espaces de participation et un cadre de valeurs partagé. Deux approches sont envisagées : une logique d'incitation fondée sur le volontariat ou une forme d'engagement obligatoire intégrée au cursus. Quelle que soit l'option retenue, le groupe recommande de reconnaître et de valoriser les actions menées par les élèves, notamment par des attestations ou des dispositifs de reconnaissance explicites.

Propositions du GTh 7

Compétences transversales :

Adaptation des plans d'études disciplinaires + Enseignement spécifique dès le début de la formation (par exemple sous forme de projets interdisciplinaires, modules-blocs, semaines thématiques).

Engagement pour le bien commun :

- Variante A – Incitation : charte des valeurs de l'établissement + mise à disposition d'un environnement propice + valorisation des actions d'engagement pour le bien commun.
- Variante B – Obligation : charte des valeurs de l'établissement + moments dédiés à l'engagement pour le bien commun (semaines spéciales, périodes bloquées dans la grille horaire, etc.) + validation des actions d'engagement pour le bien commun.

→ Le GTh 7 recommande la Variante A – Incitation

Commentaire du GP

Le GP relève la qualité du travail mené par le GTh 7 et les clarifications apportées à la notion d'engagement pour le bien commun.

Concernant les compétences transversales, le GP apporte les commentaires suivants :

- Le cadre fédéral dit qu'il est nécessaire de montrer au niveau de l'école et de la discipline la forme et les contextes d'enseignement utilisés pour traiter les thèmes transversaux et enseigner les compétences transversales. Dès lors, le GP abonde dans le sens de la première proposition qui est d'adapter les plans d'études disciplinaires.
- La proposition de mettre en place un cours ciblé « compétences transversales » dès le début du cursus est pertinente car elle permettrait de poser des bases solides pour la suite du parcours. Toutefois, afin d'éviter une redondance, voire une surcharge de la grille horaire, la question se pose des recoupements entre les différentes propositions de modules initiaux des autres GTh. Ceci devra faire l'objet de réflexions futures au sein des GTh.

Concernant l'engagement pour le bien commun le GP relève les points suivants :

- Le GP est d'accord avec la recommandation du GTh 7 de privilégier une variante moins contraignante (variante A) dans l'esprit du cadre légal décrit ci-dessus : le but est de créer les conditions cadres permettant d'encourager les élèves à s'engager pour le bien commun. La variante B entraînerait la mise en place d'un système de validation administrativement lourd sans forcément donner un sens pédagogique supplémentaire, ni garantir un meilleur investissement des élèves.
- Concernant la variante A, le GP souligne toutefois la nécessité de réfléchir à des modalités permettant de rendre compte des engagements des élèves. Par ailleurs, la question de la valeur à donner aux engagements à l'extérieur de l'école devrait être maintenue dans les réflexions du GTh 7.

5.1.6 GTh 8 : Citoyenneté

5.1.6.1 Mission du GTh 8

Le GTh 8 a pour mission de « déterminer le champ d'application de la notion de citoyenneté dans le cadre de la formation gymnasiale, déterminer les objectifs éducatifs, proposer des modalités concrètes pour son intégration transversale et/ou disciplinaire dans le cursus de maturité, et examiner les liens entre citoyenneté, engagement pour le bien commun et durabilité, conformément aux objectifs généraux du Plan d'études cadre et aux exigences de l'ORM. » (*Mandat MAT-EO DGEP*, p. 47). De manière cohérente, le GTh 8 a élargi l'analyse aux liens avec le numérique, la propédeutique scientifique et l'interdisciplinarité.

5.1.6.2 Cadre fédéral : éléments contraignants pour le GTh 8

La vie en société peut s'organiser de manières différentes, plus ou moins respectueuses des membres qui la composent, plus ou moins égalitaires, plus ou moins autoritaires. La démocratie n'est qu'un des systèmes politiques possibles. Pour en comprendre la valeur, il faut la comparer à d'autres systèmes politiques. Pour en comprendre la fragilité, il faut en connaître l'histoire. Pour en garantir santé et vitalité, il faut s'en soucier et s'y engager. Toutes ces dimensions rentrent dans l'horizon de l'éducation à la citoyenneté, qui est une « éducation à la citoyenneté démocratique et [une] éducation aux droits de l'homme » (PEC EM 24, p. 24). Ils en expliquent l'importance non seulement pour les élèves d'EM, mais pour la société entière : « La vie en société est inconcevable sans sa dimension politique, d'où l'importance que revêt l'éducation à la citoyenneté durant le cursus gymnasial. » (PEC EM 24, p. 24).

La société de demain sera dans les mains des élèves d'aujourd'hui et l'EM doit faire tout son possible pour les préparer au mieux : « L'objectif des filières de maturité gymnasiale est de conférer aux titulaires du certificat la maturité personnelle requise pour entreprendre des études dans une haute école et de *les préparer à assumer des responsabilités exigeantes au sein de la société.* » (ORM/RRM 23, Art. 6, al. 1, notre mise en évidence). Les titulaires de maturité gymnasiale doivent acquérir des « compétences fondamentales » (Art. 6, al. 1, let. a) dans le cadre d'une « formation générale équilibrée et cohérente » (Art. 6, al. 1, let. c), faire preuve de « ouverture d'esprit », « esprit critique » et « capacité de jugement » (Art. 6, al. 1, let. b), ainsi que développer, entre autres choses, « volonté » et « sensibilité éthique » (Art. 6, al. 1, let. d).

L'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans ce double objectif de maturité personnelle, qui est à la fois une maturité permettant la poursuite des études et une maturité sociale préluant la prise de responsabilités futures. Elle exige que les élèves quittent une posture intellectuelle passive pour développer une pensée autonome, leur permettant par exemple « d'analyser et d'évaluer de manière critique des questions et des problématiques d'ordre politique. » (PEC EM 24, p. 25).

En qualité de thème transversal, l'éducation à la citoyenneté est l'affaire de toutes les disciplines, voire de l'école entière : « Les disciplines et autres offres proposées par les écoles traitent des thèmes transversaux et garantissent l'acquisition des compétences transversales. » (ORM/RRM 23, Art. 20, al.1). Il est cependant nécessaire de désigner les disciplines qui portent la responsabilité de fournir les bases de cette thématique. Le PEC EM 24 identifie la discipline Histoire comme responsable principale, mais envisage

que cette responsabilité puisse être partagée avec d'autres disciplines : « Si les conditions disciplinaires et didactiques sont réunies, les bases de l'éducation à la citoyenneté peuvent également être enseignées dans le cadre d'autres disciplines fondamentales relevant des sciences humaines et sociales. » (PEC EM 24, p. 25).

La discipline Histoire, éventuellement soutenue par d'autres disciplines SHS (sciences humaines et sociales), assure l'enseignement des bases, mais toutes les disciplines peuvent contribuer à l'éducation à la citoyenneté, ce qui devra figurer dans les plans d'étude, comme précisé par la CSM : « Il s'agit de *montrer* au niveau de l'école *et de la discipline* la forme et les contextes d'enseignement utilisés pour traiter les thèmes transversaux et enseigner les compétences transversales. Le fait de mentionner dans le plan d'études que des semaines spéciales sont prévues ne constitue pas une preuve suffisante. » (*Critères de reconnaissance*, Art. 20, p. 4, notre mise en évidence). La CSM souligne ainsi que l'enseignement des thèmes transversaux et des compétences transversales concerne les disciplines, les semaines spéciales étant à envisager comme des offres complémentaires souhaitables et souhaitées : « les cantons doivent s'assurer de l'intégration coordonnée des thèmes transversaux dans *les offres des écoles* (par ex. *journées thématiques, semaines de projet*) et dans les disciplines d'enseignement. » (*Rapport explicatif*, Art. 20, notre mise en évidence).

Ceci est particulièrement important dans le cas de l'éducation à la citoyenneté, qui, au-delà de la compréhension théorique d'un système complexe, vise aussi à donner aux élèves la capacité concrète (voire le goût) de participer à la vie politique : « L'éducation à la citoyenneté rend les jeunes capables de prendre part à la vie politique. » (PEC EM 24, p. 25). Cette capacité de participation à la vie politique présuppose des compétences qui ne peuvent pas être acquises à travers un enseignement exclusivement conceptuel. Dès lors, le PEC EM 24 souligne la nécessité d'ancrer l'éducation à la citoyenneté à des formats d'enseignement pratiques : « Cette démarche comprend la participation classique aux processus démocratiques et les multiples actions en tant que personnes concernées par la politique, de même que les discussions politiques lors desquelles les intérêts des protagonistes sont articulés et représentés de manière appropriée, et des processus de négociation mis en œuvre. » (PEC EM 24, p. 25). Des journées thématiques ou des semaines de projet sont, de ce point de vue, particulièrement adaptées.

5.1.6.3 Compte rendu des réflexions en cours du GTh 8

L'éducation à la citoyenneté constitue un domaine d'enseignement transversal, visant la formation d'individus autonomes et responsables, capables de participer activement à la vie démocratique. Le PEC EM 24 (ch. 2.8, p. 24-25) lui confère un statut structurant : la discipline Histoire en assure la responsabilité, mais toutes les disciplines sont appelées à y contribuer.

Conformément au PEC EM 24, le GTh 8 articule l'éducation à la citoyenneté autour des trois dimensions du politique (Polity, Policy, Politics), qu'il décline en trois axes pédagogiques indissociables :

1. **Axe Cognitif (Comprendre – Polity/Policy)** : Acquisition des connaissances systémiques (perspective historique des institutions, État de droit, droits fondamentaux) et compréhension des enjeux contemporains (climat, migrations, géopolitique, etc.). Il s'agit de fournir le socle factuel et conceptuel nécessaire à l'analyse.

2. Axe Transversal (Juger – Policy/Politics) : Développement du jugement critique, de la réflexion éthique et des compétences normatives. Cet axe vise à former l'esprit critique face aux discours, aux médias et aux algorithmes, permettant à l'élève de se forger une opinion éclairée et de comprendre les valeurs sous-jacentes aux actions collectives.
3. Axe Pratique (Agir – Politics) : Capacité d'action et d'engagement effectif. La citoyenneté ne s'apprend pas uniquement en théorie ; elle se construit par la participation réelle à la gouvernance scolaire, l'engagement associatif, la délibération et la résolution de problèmes concrets.

Si le cadre disciplinaire permet la mise en œuvre des deux premiers axes pédagogiques, le troisième nécessite de formats différents. Pour cette raison, le GTh 8 a élaboré des scénarios d'intégration disciplinaire, ainsi que des propositions de modalités d'intégration transversale, qui peuvent être combinés.

Concernant les scénarios d'intégration disciplinaire, après analyse de plusieurs variantes, le GTh 8 en propose trois :

- Scénario 1 : Responsabilité exclusive (Ancrage Histoire)

L'Histoire porte formellement l'éducation à la citoyenneté et pose le cadre conceptuel de base. Elle garantit la cohérence des apprentissages durant les quatre ans (contenus et approches). Les autres disciplines assurent une contribution dans le cadre de leur plan d'étude. Il n'y a pas de modification curriculaire mais une coordination formalisée via l'Histoire.

Avantages : Simplicité de mise en œuvre, progressivité verticale claire.

Risques : Responsabilité formelle et portage effectif ; manque de visibilité de l'éducation à la citoyenneté hors de la discipline Histoire.

- Scénario 2 : Responsabilité principale (Ancrage Histoire + soutien coordonné SHS)

L'Histoire garde l'exclusivité de l'éducation à la citoyenneté en 1M afin de poser le cadre conceptuel de base. Ensuite, l'Histoire coordonne le socle durant les trois années suivantes, tandis que les disciplines des sciences humaines et sociales (Droit, Économie, Géographie, Philosophie) garantissent le traitement systématique et prioritaire des objectifs de l'éducation à la citoyenneté déjà inscrits dans leurs plans d'études. Une coordination est nécessaire entre les responsables de file afin de garantir une cohérence générale, et une concertation régulière au sein des gymnases harmonise les approches.

Avantages : Valorisation du curriculum existant, richesse des perspectives disciplinaires, cohérence renforcée.

Risques : Charge de coordination, résistance potentielle au changement de priorisation pédagogique.

- Scénario 3 : Responsabilité conjointe (Double ancrage Histoire / Économie-Droit)

L'éducation à la citoyenneté est portée par un binôme disciplinaire. Le Droit et l'Économie ne sont plus de simples contributeurs, mais deviennent des piliers centraux à côté de l'Histoire. Cela implique un rééquilibrage en Économie ainsi qu'une réorientation structurelle des objectifs en Droit : la dimension technique (syllogisme juridique, modèles économiques) s'enrichit d'une approche critique et citoyenne (analyse des conflits, justice sociale, épistémologie du droit, pensée économique, décryptage des discours économiques). Les autres SHS assurent

un soutien formalisé.

Spécificité : Ce scénario transforme l'Économie-Droit en levier d'agentivité concrète, permettant aux élèves de saisir comment le droit et l'économie régulent les enjeux sociaux et peuvent être utilisés comme outils de transformation.

Risques : Charge de révision curriculaire importante, complexité de coordination du binôme.

Indépendamment du scénario choisi, quatre modalités permettent de mettre en œuvre l'axe pratique et de renforcer la cohérence. Leur combinaison permet de respecter la diversité des engagements disciplinaires et enseignants.

1. Semaines citoyenneté (Blocs temporels) : Semaines thématiques curriculaires ou sans cours (approche plus interdisciplinaire) dédiées à des enjeux spécifiques (démocratie, médias, environnement), permettant une immersion et des interventions d'acteurs externes.
2. Projets communs (Interdisciplinarité) : Projets multi- ou transdisciplinaires mobilisant les savoirs de plusieurs branches pour analyser une problématique complexe (ex. : droits humains, transition écologique).
3. Pratiques citoyennes (Engagement effectif) : Mise en place de dispositifs de gouvernance participative (conseils d'élèves avec pouvoir réel, votations internes) et d'engagements hors école (associations, conseils de jeunesse). Un portfolio citoyen peut valoriser ces engagements.
4. Travail de maturité (TM) orienté citoyenneté : Encouragement de sujets de TM liés à l'éducation à la citoyenneté (enquête locale, analyse de politique publique, projet associatif), valorisant l'initiative personnelle et l'approfondissement méthodologique.

Le GTh 8 souligne que l'éducation à la citoyenneté ne fonctionne pas en silo : elle est intrinsèquement liée aux autres domaines transversaux (bien commun, durabilité, numérique, propédeutique scientifique, interdisciplinarité). Afin d'éviter la multiplication de projets et ne pas surcharger la grille horaire, ces intersections devraient être exploitées et la coordination entre disciplines assurée.

De plus, il faudrait accorder à l'éducation à la citoyenneté suffisamment de temps, ceci aussi dans un souci d'équité. En effet, sans temps encadré et obligatoire, l'engagement citoyen risque de devenir l'apanage des élèves déjà favorisés, résistants et soutenus, creusant les inégalités. La pratique effective doit être accessible à tous, pas seulement à ceux qui ont les ressources extérieures pour s'engager.

La mise en œuvre de l'éducation à la citoyenneté exige aussi un investissement sensible dans la formation continue des enseignantes et des enseignants. Certains pourraient ne pas se sentir équipés, par exemple pour aborder les questions socialement vives ou pour animer des débats contradictoires.

En conclusion, l'éducation à la citoyenneté doit rester indissociable des contenus académiques tout en étant vécue concrètement. Indépendamment du choix du scénario, la garantie de temps dédié et de formation continue reste la condition *sine qua non* pour former des citoyens critiques et actifs.

5.1.6.4 Message clé et propositions du GTh 8, commentaire du GP

Message clé du GTh 8

L'éducation à la citoyenneté vise la formation d'individus autonomes et responsables, capables de participer activement à la vie démocratique. Le GTh 8 considère que pour atteindre ce but, cette formation doit s'articuler autour de trois dimensions complémentaires : l'acquisition de connaissances systémiques ainsi que la compréhension des institutions et des enjeux contemporains ; le développement du jugement critique, de la réflexion éthique et des compétences normatives ; l'apprentissage concret de l'engagement citoyen. Si l'Histoire joue un rôle structurant dans ce domaine, l'ensemble des disciplines, et en particulier les Sciences Humaines et Sociales (SHS), sont appelées à contribuer à cette mission dans une logique coordonnée et cohérente.

Étant donné que la citoyenneté ne peut être réduite à un enseignement théorique, des expériences concrètes de participation, d'engagement et de délibération, doivent être intégrées au parcours de formation. Des dispositifs tels que des projets interdisciplinaires, des semaines thématiques, des instances de gouvernance participative ou des travaux de maturité orientés vers des enjeux citoyens constituent des moyens privilégiés pour développer cette dimension pratique. Le groupe insiste enfin sur la nécessité de garantir du temps dédié, un accès équitable à ces expériences pour toutes et tous les élèves et une formation adéquate des enseignantes et enseignants afin de former des citoyennes et des citoyens critiques, responsables et capables d'agir dans la société.

Propositions du GTh 8

Scénarios d'intégration disciplinaire

- Scénario 1 : Responsabilité exclusive de la discipline Histoire.
- Scénario 2 : Responsabilité principale de la discipline Histoire + soutien coordonné SHS.
- Scénario 3 : Responsabilité conjointe entre les disciplines Histoire et Économie-Droit + soutien coordonné SHS.

Modalités combinables d'intégration transversale

- Semaines citoyenneté (Blocs temporels)
- Projets communs (Interdisciplinarité)
- Pratiques citoyennes (Engagement effectif)
- TM orienté citoyenneté

Commentaire du GP

Le GP a pris connaissance avec intérêt des trois axes pédagogiques complémentaires présentés par le GTh 8 et en souligne la pertinence.

Les éléments suivants sont relevés par le GP :

- Concernant les scénarios d'intégration disciplinaire, le cadre fédéral identifie la discipline Histoire comme responsable principale, mais envisage que cette

responsabilité puisse être partagée avec d'autres disciplines. Dès lors, le scénario 1 peut apparaître comme restrictif en attribuant la responsabilité exclusive à l'Histoire. Ainsi, le GP favorise les scénarios 2 et 3 car ils identifient à la fois une responsabilité principale/conjointe à la discipline Histoire, tout en offrant la possibilité à d'autres disciplines de contribuer à l'éducation à la citoyenneté.

- Quant au scénario 3 et aux risques exprimés par le GTh 8 au sujet d'une charge de révision curriculaire importante, le GP souligne que celle-ci est nécessaire du moment que la discipline Économie et Droit devra se conformer au PEC EM 24.
- Les modalités d'intégration sont adéquates et méritent d'être explorées. Il apparaît que les trois premières modalités permettent à toutes et tous les élèves de faire l'expérience de la citoyenneté mais demandent une coordination afin d'éviter des redondances, voire une surcharge de la grille horaire. Quant à la possibilité de TM orienté citoyenneté, rien ne s'y oppose, au même titre que d'autres sujets. Cependant, l'éducation à la citoyenneté serait dans ce cas limitée aux élèves qui choisiraient cette thématique.

5.1.7 GTh 9 : Durabilité

5.1.7.1 Mission du GTh 9

Le GTh 9 a pour mission de « clarifier la notion de durabilité dans le contexte du gymnase, déterminer les objectifs éducatifs en lien avec les finalités de l'enseignement de maturité, identifier les modalités concrètes d'intégration transversale, disciplinaire et pédagogique de cette notion dans le cursus, en coordination avec le projet d'École vaudoise durable de la Cellule durabilité du DEF et conformément aux objectifs généraux du Plan d'études cadre et aux exigences de l'ORM. » (*Mandat MAT-EO DGEP*, p. 48).

5.1.7.2 Cadre fédéral : éléments contraignants pour le GTh 9

L'éducation à la durabilité est la réponse de l'école à un défi urgent identifié par la recherche scientifique, se manifestant de plus en plus concrètement, et mettant en danger les sociétés humaines : « La transformation en une société durable fait partie des principaux défis sociétaux du XXI^e siècle. De manière générale, on constate que le dépassement des limites planétaires mais aussi le racisme, les inégalités sociales et économiques ou encore la répartition inégale des chances entre les genres sont devenus des défis majeurs. » (PEC EM 24, p. 22). Éduquer les jeunes à la durabilité signifie non seulement leur donner les moyens de faire face à ce défi complexe, mais aussi croire en leur capacité à contribuer à sa résolution.

La société de demain sera dans les mains des élèves d'aujourd'hui et l'EM doit faire tout son possible pour les préparer au mieux : « L'objectif des filières de maturité gymnasiale est de conférer aux titulaires du certificat la maturité personnelle requise pour entreprendre des études dans une haute école et de *les préparer à assumer des responsabilités exigeantes au sein de la société.* » (ORM/RRM 23, Art. 6, al. 1, notre mise en évidence). Les titulaires de maturité gymnasiale doivent acquérir des « compétences fondamentales » (Art. 6, al. 1a) dans le cadre d'une « formation générale équilibrée et cohérente » (Art. 6, al. 1, let. c), faire preuve de « ouverture d'esprit », « esprit critique » et « capacité de jugement » (Art. 6, al. 1, let. b), ainsi que développer, entre autres choses, « volonté » et « sensibilité éthique » (Art. 6, al. 1, let. d).

L'éducation à la durabilité s'inscrit dans ce double objectif de maturité personnelle, qui est à la fois une maturité permettant la poursuite des études et une maturité sociale préluant la prise de responsabilités futures. Elle exige que l'élève quitte une posture intellectuelle passive pour développer une pensée autonome, lui permettant par exemple de « savoir mener une réflexion sur des scénarios concernant l'avenir, développer ses propres scénarios et être en mesure d'évaluer les conséquences de ses actions » (PEC EM 24, p. 23).

En qualité de thème transversal, l'éducation à la durabilité est l'affaire de chacune des disciplines et de l'école entière : « Les disciplines et autres offres proposées par les écoles traitent des thèmes transversaux et garantissent l'acquisition des compétences transversales. » (ORM/RRM 23, Art. 20, al.1). Il est cependant nécessaire de désigner les disciplines qui portent la responsabilité de fournir les bases de cette thématique. Le PEC EM 24 identifie la discipline Géographie comme responsable principale, mais envisage que cette responsabilité puisse être partagée avec d'autres disciplines : « Si les conditions disciplinaires et didactiques sont réunies, les bases [de l'éducation à la durabilité] peuvent également être enseignées dans le cadre d'autres disciplines fondamentales. » (PEC EM 24, p. 23). Il convient de souligner que le PEC EM 24 invite à poser les bases de la durabilité « le plus tôt possible dans le cursus, de manière à fournir des points d'ancrage pour toutes les matières » (PEC EM 24, p. 23).

La discipline Géographie, éventuellement soutenue par d'autres disciplines fondamentales, assure l'enseignement des bases, mais toutes les disciplines peuvent contribuer à l'éducation à la durabilité, ce qui devra figurer dans les plans d'étude, comme précisé par la CSM : « Il s'agit de *montrer* au niveau de l'école *et de la discipline* la forme et les contextes d'enseignement utilisés pour traiter les thèmes transversaux et enseigner les compétences transversales. Le fait de mentionner dans le plan d'études que des semaines spéciales sont prévues ne constitue pas une preuve suffisante. » (*Critères de reconnaissance*, Art. 20, p. 4, notre mise en évidence). La CSM souligne ainsi que l'enseignement des thèmes transversaux et des compétences transversales concerne les disciplines, les semaines spéciales étant à envisager comme des offres complémentaires souhaitables et souhaitées : « les cantons doivent s'assurer de l'intégration coordonnée des thèmes transversaux dans *les offres des écoles (par ex. journées thématiques, semaines de projet)* et dans les disciplines d'enseignement. » (*Rapport explicatif*, Art. 20, notre mise en évidence).

Ceci est particulièrement important dans le cas de l'éducation à la durabilité, qui doit pouvoir s'appuyer sur « une culture d'établissement durable, dans le sens de l'approche dite "Whole School Approach". » (PEC EM 24, p. 23). L'approche institutionnelle globale (*Whole School Approach*) vise à l'intégration de la durabilité à tous les niveaux (gouvernance, enseignement, pratiques et infrastructures scolaires), ainsi qu'au développement de contextes d'apprentissage permettant d'appréhender la complexité des enjeux et de vivre la durabilité. De ce point de vue, les journées thématiques ou les semaines de projet sont des formats incontournables de l'éducation à la durabilité et font partie intégrante de la logique d'approche institutionnelle globale.

5.1.7.3 Compte rendu des réflexions en cours du GTh 9

Dans le PEC EM 24, tout comme aux niveaux politique et juridique, les expressions « développement durable » et « durabilité » sont utilisées de façon synonyme. Cependant, dans la terminologie scientifique de langue française, il est fait une distinction entre ces deux termes.

Stricto sensu, « le développement durable correspond à la stratégie politique élaborée dans les années 1980, dans le cadre diplomatique de l'Organisation des Nations Unies (ONU), en réponse aux préoccupations environnementales de la seconde moitié du XXe siècle. »²³ Ce programme stratégique ne remettait pas en cause la poursuite de l'expansion économique, mesurée par la croissance du produit intérieur brut (PIB), mais la croyait compatible avec le respect des limites écologiques et la satisfaction des besoins de base de l'ensemble de la population mondiale. « La possibilité que la croissance du PIB puisse être découplée de la consommation de ressources et des impacts environnementaux est cependant critiquée depuis les années 1970, tant au niveau académique qu'au sein de la société civile », et aujourd'hui « le modèle tridimensionnel du développement durable (trois sphères ou piliers économique, social et environnemental) n'est plus d'actualité au sein de la communauté scientifique, car cette représentation laisse penser qu'un équilibre est possible entre ces trois piliers, sans hiérarchisation. »²⁴

En cohérence avec la communauté scientifique, le gouvernement vaudois ne parle plus de « développement durable », lui préférant le terme « durabilité » qu'il définit comme « un fonctionnement pouvant satisfaire les besoins de tous les individus, aujourd'hui et demain, ici et ailleurs, dans le respect des limites planétaires. »²⁵ C'est aussi ce qui est affirmé dans le PEC EM 24 : « les développements économiques servent à satisfaire les intérêts sociaux dans le respect des limites planétaires et sociales. » (PEC EM 24, p. 22).

Dans la même logique, l'appellation « éducation à la durabilité » est préférée à celle « d'éducation au développement durable ». Afin d'assurer la cohérence avec le projet d'école vaudoise durable du DEF ainsi qu'avec l'approche adoptée par la HEP Vaud dans ses programmes de formation (initiale et continue) et celle des hautes écoles universitaires et spécialisées du Canton de Vaud, le GTh 9 ne parle donc que de « éducation à la durabilité ».

Conformément au PEC EM 24, le GTh 9 a étudié plusieurs variantes d'implémentation attribuant à la discipline Géographie la responsabilité de l'éducation à la durabilité. Cette responsabilité ne se limiterait pas à la transmission de savoirs théoriques, mais inclurait également la coordination d'échanges interdisciplinaires indispensables à la compréhension de la complexité des enjeux de durabilité, ainsi que la mise en œuvre d'approches pédagogiques actives. À tout ceci, et comme demandé par la CSM, s'ajouterait l'explicitation dans les plans d'études disciplinaires des apports à l'éducation à la durabilité.

Concrètement, le scénario proposé par le GTh 9 repose sur les piliers suivants :

- Géographie : afin de pouvoir poser les bases « le plus tôt possible dans le cursus » (PEC EM 24, p. 23), le GTh 9 préconise que l'enseignement de la Géographie débute en 1M. Compte tenu de ses nouvelles responsabilités, la dotation horaire de cette discipline devrait être augmentée. Le GTh 9 a réfléchi à plusieurs variantes de dotation horaire et de distribution dans le cursus. Ce qui ressort clairement de ces réflexions, c'est que l'enseignement de la Géographie, et par son biais de la durabilité, devrait être continu sur l'ensemble du parcours

²³ Citation tirée du site interne [Ecole vaudoise durable](#) du DEF.

²⁴ Ibid.

²⁵ Extrait de l'[Agenda 2030](#), p.7 et du [Programme de législature 2022-2027](#), p.16

gymnasial pour assurer un ancrage solide des connaissances. Le GTh 9 souligne également que si la présence de la Géographie en première année est nécessaire pour garantir une cohérence dans l'enseignement de la durabilité à travers les disciplines, elle est aussi essentielle en dernière année, lorsque les élèves sont en mesure de comprendre des enjeux complexes et ont développé une pensée systémique avancée.

- Blocs interdisciplinaires : chapeautés par la Géographie, ils se déroulent sur une journée, pendant laquelle des collaborations entre enseignantes et enseignants (et classes) de différentes disciplines sont organisées sur le thème de la durabilité dans le cadre de l'horaire habituel (par exemple, un enseignant de biologie et un enseignant de géographie collaborent autour d'un sujet commun). Les thèmes correspondent aux savoirs et aux compétences acquis dans le cadre de disciplines spécifiques, qui seraient appelées à être de soutien pour les journées bloc. Le GTh 9 imagine trois thèmes : en 1M le thème « Limites planétaires » engageant les disciplines Chimie, Physique et Biologie, en 2M le thème « Plancher social » engageant les disciplines Histoire, Droit et Économie, et en 3M le thème « Anthropocentrisme » engageant les disciplines Philosophie, Histoire et Informatique. En 4M, le bloc interdisciplinaire serait un projet. Une évaluation portant sur le contenu de ces journées est envisageable.
- Semaines thématiques : une fois par année, une semaine est dédiée à la durabilité. Lors de ces semaines, les cours ne sont pas dispensés. La semaine est construite de manière à favoriser l'interdisciplinarité et la durabilité, notamment avec la citoyenneté et le bien commun.
- Le GTh 9 soutient la création d'une OS géosciences/sciences de l'environnement en complément de l'OC géographie existante.

5.1.7.4 Message clé et propositions du GTh 9, commentaire du GP

Message clé du GTh 9

Le GTh 9 considère que l'éducation à la durabilité dans la nouvelle maturité doit s'appuyer sur une conception actualisée de la société durable, fondée sur le respect des limites planétaires et la recherche de la justice sociale. À cet égard, il distingue clairement la notion de durabilité de celle de développement durable, jugée aujourd'hui insuffisante au regard des connaissances scientifiques actuelles. L'éducation à la durabilité vise ainsi à permettre aux élèves de comprendre les grands enjeux socio-environnementaux et leurs impacts sur nos fonctionnements (politiques, économiques, culturels, etc.), d'en saisir les interdépendances et de développer les compétences nécessaires pour agir de manière responsable dans un monde complexe.

Pour garantir la cohérence et la progression de ces apprentissages, le GTh 9 recommande de confier à la Géographie un rôle de discipline de référence, chargée d'assurer l'ancrage et la coordination de l'éducation à la durabilité tout au long du cursus gymnasial. Cette approche serait complétée par des dispositifs interdisciplinaires réguliers — journées thématiques, projets et semaines dédiées — mobilisant plusieurs disciplines autour de problématiques communes. L'objectif est d'inscrire la durabilité dans l'ensemble du parcours de formation, à travers des apprentissages progressifs, interdisciplinaires et ancrés dans les réalités contemporaines.

Propositions du GTh 9

- Enseignement de la Géographie renforcé au niveau de la dotation horaire et distribué sur l'ensemble du cursus (idéalement de 1M à 4M).
- Blocs interdisciplinaires de 1 jour chapeautés par la Géographie et réalisés avec l'aide de disciplines désignées, de 1M à 3M autour d'une thématique, en 4M autour d'un projet.
- Semaines thématiques dédiées à la durabilité (1 semaine/an).
- OS liée à la durabilité (par exemple géosciences/sciences de l'environnement) en complément de l'OC géographie existante.

Ces trois derniers dispositifs peuvent être menés en synergie avec la citoyenneté et le bien commun, et répondre aux exigences d'interdisciplinarité.

Commentaire du GP

Le GP relève la qualité et la cohérence de la réflexion du GTh 9 quant aux clarifications conceptuelles relatives à la durabilité et à l'éducation à la durabilité.

Concernant les propositions du GTh 9, le GP apporte les commentaires suivants :

Responsabilité de l'éducation à la durabilité :

- Dans la mesure où le PEC EM 24 affirme que les bases de la durabilité doivent être posées « le plus tôt possible dans le cursus » et compte tenu du rôle attribué à la Géographie, le GP confirme la nécessité d'une adéquation de la dotation horaire. Une distribution sur l'ensemble du cursus serait souhaitable mais sa faisabilité reste à étudier.
- Le cadre fédéral envisage la possibilité que d'autres disciplines fondamentales peuvent enseigner les bases de l'éducation à la durabilité. Le GP relève toutefois que le GTh 9 n'a pas évoqué cette possibilité dans ses propositions : il souhaiterait que ceci soit exploré.

Blocs interdisciplinaires de 1 jour : le GP salue la cohérence du projet élaboré par le GTh 9 par rapport aux blocs interdisciplinaires de 1 jours. Néanmoins, il relève la difficulté de réalisation et suggère d'intégrer cette modalité dans les semaines thématiques.

Semaines thématiques : sur le principe, le GP reconnaît la pertinence d'aborder l'éducation à la durabilité dans le cadre de semaines thématiques. Toutefois, celles-ci devraient avoir un spectre plus large pour pouvoir intégrer d'autres enjeux contemporains (p.ex. citoyenneté, numérique, etc.). Ceci permettrait de combiner plusieurs thématiques et éviter la multiplication de modalités qui risqueraient de surcharger la grille horaire.

OS et/ou OC dédiées à la durabilité : le GP entend le souhait du GTh 9 mais souligne que cela dépendra des choix qui seront faits par rapport aux options.

5.1.8 GTh 10 : Numérique

5.1.8.1 Mission du GTh 10

Le GTh 10 a pour mission de « clarifier la notion de numérique dans le contexte du gymnase, déterminer les objectifs éducatifs en lien avec les finalités de l'enseignement de maturité, identifier les modalités concrètes d'intégration transversale, disciplinaire et pédagogique de cette notion dans le cursus, en coordination avec le Programme d'éducation numérique de la DGEP et conformément aux objectifs généraux du Plan d'études cadre et aux exigences de l'ORM. » (*Mandat MAT-EO DGEP*, p. 49).

5.1.8.2 Cadre fédéral : éléments contraignants pour le GTh 10

À un rythme vertigineux, le numérique a pénétré tous les secteurs d'activité humaine, amenant avec lui son lot d'opportunités inédites et de risques difficilement mesurables. Les défis liés au numérique sont complexes et se transforment rapidement. Nos jeunes doivent intégrer un monde du travail en évolution permanente, qui exige la maîtrise d'outils technologiques aujourd'hui plus performants grâce à l'IA (et demain grâce peut-être à d'autres innovations) : « Les technologies numériques et leurs effets se font aujourd'hui sentir dans notre vie personnelle, professionnelle et sociale. La transformation numérique se trouve encore accélérée par l'usage de systèmes modernes faisant intervenir l'intelligence artificielle, offrant une autre forme de technologie numérique extrêmement performante. Ces technologies diffusent le numérique qui, à son tour, modifie les approches et les contenus disciplinaires, même pour ce qui est déjà connu de longue date. » (PEC EM 24, p.19).

L'EM doit faire tout son possible pour préparer au mieux ses élèves aux défis de leur temps : « L'objectif des filières de maturité gymnasiale est de conférer aux titulaires du certificat la maturité personnelle requise pour entreprendre des études dans une haute école et de *les préparer à assumer des responsabilités exigeantes au sein de la société.* » (ORM/RRM 23, Art. 6, al. 1, notre mise en évidence). Les titulaires de maturité gymnasiale doivent acquérir des « compétences fondamentales » (Art. 6, al. 1, let. a) dans le cadre d'une « formation générale équilibrée et cohérente » (Art. 6, al. 1, let. c), faire preuve de « ouverture d'esprit », « esprit critique » et « capacité de jugement » (Art. 6, al. 1, let. b), ainsi que développer, entre autres choses, « volonté » et « sensibilité éthique » (Art. 6, al. 1, let. d). Elles et ils seront ainsi « aptes à se situer dans le monde naturel, *technique*, économique, social et culturel dans lequel ils vivent. » (Art. 6, al. 4, notre mise en évidence).

L'éducation (au et par le) numérique s'inscrit dans ce double objectif de maturité personnelle, qui est à la fois une maturité permettant la poursuite des études et une maturité sociale préluant la prise de responsabilités futures. Elle exige que les élèves quittent une posture intellectuelle passive pour développer une pensée autonome, leur permettant par exemple de « savoir travailler avec des données et des informations » rendues facilement accessibles par le numérique en quantités « souvent considérables » (PEC EM 24, p. 18).

Dans la nouvelle maturité, l'éducation (au et par le) numérique est un thème transversal et donc l'affaire de toutes les disciplines, voire de l'école entière : « Les disciplines et autres offres proposées par les écoles traitent des thèmes transversaux et garantissent l'acquisition des compétences transversales. » (ORM/RRM 23, Art. 20, al.1). Une EM qui s'occupe transversalement du numérique, c'est une école consciente du fait que les

pratiques disciplinaires (et professionnelles) évoluent, qu'elles recourent déjà aux outils numériques et qu'elles intégreront les nouveautés technologiques, que ce soit pour la recherche d'information et de sources, pour l'analyse de données, pour l'élaboration de modèles, pour la rédaction et la traduction de textes, etc. Une telle école apprend à ses élèves non seulement à « se servir des outils numériques de manière pertinente et efficace » (PEC EM 24, p. 18), mais aussi à mettre en perspective le recours à ces outils : les élèves doivent apprendre à en questionner l'utilisation, ils doivent apprendre à adopter la « perspective numérique » (PEC EM 24, p. 18).

La nouvelle EM doit donc amener ses élèves non seulement à comprendre et savoir utiliser les nouvelles technologies, mais à s'y rapporter de façon responsable, en adoptant la bonne perspective : « Une formation gymnasiale qui entend préparer les élèves sur le long terme à participer à la vie de la société et à accomplir des études ne peut se réduire à une liste détaillée de compétences numériques mais doit au contraire adopter une approche qui tienne pleinement compte de la perspective numérique. » (PEC EM 24, p. 20). Le développement et l'adoption chez l'élève d'une telle perspective exige un effort collectif de la part de l'école. Toutes les disciplines peuvent y contribuer, ce qui devra figurer dans les plans d'étude, comme précisé par la CSM : « Il s'agit de *montrer* au niveau de l'école *et de la discipline* la forme et les contextes d'enseignement utilisés pour traiter les thèmes transversaux et enseigner les compétences transversales. Le fait de mentionner dans le plan d'études que des semaines spéciales sont prévues ne constitue pas une preuve suffisante. » (*Critères de reconnaissance*, Art. 20, p. 4, notre mise en évidence). La CSM souligne ainsi que l'enseignement des thèmes transversaux et des compétences transversales concerne les disciplines, les semaines spéciales étant à envisager comme des offres complémentaires souhaitables et souhaitées : « les cantons doivent s'assurer de l'intégration coordonnée des thèmes transversaux dans *les offres des écoles* (par ex. *journées thématiques, semaines de projet*) et dans les disciplines d'enseignement. » (*Rapport explicatif*, Art. 20, notre mise en évidence).

Si l'éducation (au et par le) numérique est un thème transversal, il est néanmoins nécessaire de désigner les disciplines qui portent la responsabilité de fournir les bases de cette thématique. Le PEC EM 24 identifie la discipline Informatique comme responsable principale. Jusqu'à présent discipline obligatoire, elle est désormais devenue une discipline fondamentale (ORM/RRM 23, Art. 11, al. 2, let. e). Elle a le devoir de transmettre « une compréhension des principes essentiels relatifs à la saisie, au stockage et au traitement des données et des informations, posant ainsi les bases pour l'émergence d'une perspective numérique dans d'autres domaines disciplinaires. » (PEC EM 24, p. 18).

5.1.8.3 Compte rendu des réflexions en cours du GTh 10

Conformément au cadre fédéral, le GTh 10 souligne que le numérique constitue une dimension transversale de la formation gymnasiale, articulée entre enseignement *au* numérique (compréhension des technologies, des enjeux et des impacts) et enseignement *par le* numérique (usage pertinent des outils), impliquant une intégration coordonnée dans les disciplines, les pratiques d'évaluation et les compétences transversales. Il ne s'agit ni de numériser l'école, ni de promouvoir un usage systématique des technologies, mais d'outiller les élèves pour comprendre, analyser et utiliser le numérique avec discernement. Cela implique également d'enseigner la capacité à évaluer la pertinence du numérique et ne l'utiliser que lorsque celui-ci constitue une réelle plus-value : le numérique reste un moyen au service des

apprentissages et non une finalité en soi.

Le GTh 10 recommande une vision du numérique qui prenne en compte une distinction claire entre :

- La science informatique qui se consacre au développement de la pensée computationnelle.
- Les outils ou l’alphabétisation numérique (qui constituent une partie de l’éducation par le numérique).
- Les considérations éthiques, morales, sociétales, etc. qui touchent plutôt aux humanités (éducation au numérique).

Compte tenu des lacunes observées sur le terrain au niveau de l’alphabétisation numérique, et afin de donner à tous les élèves un socle de connaissances pratiques indispensables pour la suite de leurs études gymnasiales, le GTh 10 préconise une mise à niveau « bureautique » en première année d’EM. A l’instar de la branche cantonale Bureautique enseignée avant l’arrivée de la discipline obligatoire Informatique, le GTh 10 recommande un enseignement par demi-classes. L’introduction aux outils informatiques qu’on y dispensera sera plus ou moins poussée, en fonction du niveau de préparation atteint par les élèves au SEC I.

Conformément au PEC EM 24 (p. 69-72), la discipline Informatique se consacrera à l’enseignement de la science informatique. La complexité conceptuelle inhérente à celle-ci pousse le GTh 10 à recommander un début de son enseignement dès la 2M et pas avant. Le GTh 10 pense aussi qu’il serait pertinent de proposer une OS Informatique.

Pour terminer, le GTh 10 souligne la visée transversale du numérique et la nécessité de croiser les regards avec les autres GTh.

5.1.8.4 Message clé et propositions du GTh 10, commentaire du GP

Message clé du GTh 10

Le numérique constitue une dimension transversale de la formation gymnasiale, articulée entre enseignement *au* numérique (compréhension des technologies, des enjeux et des impacts) et enseignement *par le* numérique (usage pertinent des outils), impliquant une intégration coordonnée dans les disciplines, les pratiques d’évaluation et les compétences transversales. Il ne s’agit ni de numériser l’école, ni de promouvoir un usage systématique des technologies, mais d’outiller les élèves pour comprendre, analyser et utiliser le numérique avec discernement, tout en rappelant que le numérique reste un moyen au service des apprentissages et non une finalité en soi.

Conformément au cadre fédéral, le GTh 10 estime que la discipline Informatique doit s’occuper de transmettre le socle de connaissances scientifiques en lien avec le numérique. Une mise à niveau concernant l’utilisation des logiciels fondamentaux pour les études gymnasiales serait cependant nécessaire en première année : la discipline Bureautique devrait s’en occuper. En fonction des décisions prises au sujet des options, le GTh 10 plaide pour la création d’une OS Informatique.

Propositions du GTh 10

- Bureautique : mise à niveau en 1M par demi-classes.
- Informatique : enseignement de la science informatique dès la 2M.
- OS Informatique

Commentaire du GP

Le GP salue le travail du GTh 10, tant au niveau de la clarification conceptuelle que du rôle du numérique dans l'EM et des propositions concrètes d'intégration dans le cursus gymnasial. Le GP souhaite apporter les précisions suivantes :

- Du point de vue conceptuel, le GP appuie la distinction faite entre un enseignement *au* numérique et *par* le numérique qui clarifie les deux dimensions du numérique. Cette distinction est parfaitement alignée avec la définition qui en est donnée à l'école obligatoire dans le *Plan d'études romand* (PER).²⁶
- Du point de vue pédagogique, l'approche numérique retenue par le GTh 10 s'inscrit pleinement non seulement dans la continuité du PER mais aussi dans les missions de l'école de maturité, à savoir permettre aux élèves d'entreprendre des études dans une haute école et de les préparer à assumer des responsabilités exigeantes au sein de la société. En effet, l'éducation numérique permet aux élèves l'acquisition d'un socle de compétences numériques et réflexives, nécessaire pour satisfaire aux exigences propres aux études dans les hautes écoles. De manière plus générale, dans un contexte où le numérique transforme les modes de travail, d'information, de communication, de participation citoyenne et de production des savoirs, il est essentiel que les futurs diplômés soient capables d'en comprendre les enjeux, d'en exercer un usage éclairé et d'adopter un comportement éthique et responsable.
- Par ailleurs, cette approche est parfaitement alignée avec les exigences de la CDIP, appuyées par plusieurs études, à l'instar du Projet national de recherche « Transformation numérique » (PNR 77).²⁷ Celui-ci montre que les principaux enjeux du numérique sont avant tout éducatifs et sociétaux et qu'ils appellent le développement, tout au long de la scolarité, d'une culture numérique fondée sur la compréhension, l'esprit critique et l'usage responsable des technologies, plutôt que sur leur seule maîtrise technique. Par ailleurs, le PNR 77 souligne que les bénéfices du numérique pour les apprentissages dépendent avant tout de la qualité des démarches pédagogiques, ce qui rejoint le principe selon lequel le numérique constitue un moyen au service des apprentissages et non une finalité en soi. Enfin, en mettant en évidence les enjeux liés notamment à l'information, à l'intelligence artificielle, à la protection des données et à la participation citoyenne, le PNR 77 renforce la nécessité de former des élèves capables d'exercer un jugement éclairé et d'assumer leurs responsabilités dans une société profondément transformée par le numérique.
- Le GP prend note des propositions du GTh 10 concernant la mise à niveau bureautique en 1M et l'enseignement de la science informatique dès la 2M et considère que des réflexions ultérieures sont nécessaires, y compris pour définir l'apport de toutes les disciplines à l'éducation numérique. Quant à la question de l'OS, le GP relève que cela dépendra des choix qui seront faits par rapport aux options.

²⁶ Voir les « Commentaires généraux de l'Éducation numérique » dans le PER : <https://portail.ciip.ch/per/domains/8>

²⁷ <https://www.nfp77.ch/fr>

5.1.9 GTh 11 : Échange et mobilité, maturité bilingue

5.1.9.1 Mission du GTh 11

Le GTh 11 a pour mission de « transposer le cadre légal relatif aux échanges, à la mobilité ainsi qu'aux maturités à mention bilingue et définir les modalités concrètes d'implémentation des dispositifs au sein des gymnases, conformément aux objectifs généraux du Plan d'études cadre et aux exigences de l'ORM. » (*Mandat MAT-EO DGEP*, p. 50).

5.1.9.2 Cadre fédéral : éléments contraignants pour le GTh 11

Pour un pays comme la Suisse, fédérant quatre régions linguistiques, la compréhension interculturelle est un pilier fondamental ancré dans la Constitution : « le peuple et les cantons suisses » sont « déterminés à *vivre ensemble leurs diversités* dans le respect de l'autre et l'équité » (*Constitution fédérale de la Confédération suisse*, Préambule, notre mise en évidence). Aujourd'hui, dans un monde globalisé et interconnecté, l'importance de la compréhension interculturelle se manifeste bien au-delà des frontières nationales.

Ce n'est donc pas étonnant que l'ORM/RRM 23 ait introduit un nouvel article, l'Art. 22 consacré aux échanges et à la mobilité. Il est important de souligner que cet article ne mentionne pas les bénéfices de la mobilité et des échanges pour l'apprentissage des langues. En revanche, il insiste sur les compétences transversales que mobilité et échanges permettent de développer : « Les élèves développent leurs compétences interculturelles, sociales et personnelles » (ORM/RRM 23, Art. 22, al. 1). En tant qu'outil pour développer les compétences transversales, la mobilité et les échanges sont au service de toutes les disciplines, et pas seulement des langues : dès lors, toutes les disciplines sont invitées à y recourir.

Le nouvel article exige la mise en place de dispositifs *permettant* la mobilité (ORM/RRM 23, Art. 22, al. 2), et la CSM va même plus loin : elle précise en effet qu'il est demandé aux cantons de « montrer comment ils *favorisent* la mobilité » (*Critères de reconnaissance*, Art. 22, notre mise en évidence). Compte tenu des obstacles pratiques qui peuvent entraver la réalisation d'échanges réels, le SEFRI invite à une conception large de la mobilité et des échanges : « Les formes d'échange et de mobilité peuvent être variées, allant de formats en ligne à des programmes d'échange s'étendant sur plusieurs mois. » (*Rapport explicatif*, Art. 22, p. 13).

Tout en soulignant la valeur de la mobilité, la CSM est consciente du fait que de longs séjours peuvent avoir un impact sur les apprentissages. Les systèmes de formation changeant d'un canton à l'autre, mais surtout d'un pays à l'autre, des décalages peuvent en résulter. Il faut donc encourager la mobilité, sans pour autant en oublier les potentiels problèmes : ainsi, les cantons doivent « *montrer* [...] comment ils *motivent les élèves* et de quelle manière ils *évitent des lacunes de connaissance* durant un échange » (*Critères de reconnaissance*, Art. 22, notre mise en évidence). *De facto*, des mesures pour pallier le problème des lacunes de connaissance sont déjà mises en place dans les gymnases. Il s'agira de mieux les visibiliser et les harmoniser afin d'obtenir la reconnaissance de la CSM.

Si l'Art. 22 de l'ORM/RRM 23 se concentre sur les bénéfices transversaux de la mobilité et des échanges, d'autres dispositifs permettent de focaliser prioritairement sur les bénéfices linguistiques. En EM, il est en effet possible de suivre un cursus menant à la

mention « maturité plurilingue » (ORM/RRM 23, Art. 27, al. 2, let. b). Entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2026, la *Directive pour la réalisation de filières de maturité plurilingues* (ci-après : *Directive*) détaille les critères à respecter pour les filières plurilingues menant à ladite mention. La *Directive* envisage plusieurs modèles de filières bilingues, dont deux (Modèle A et Modèle B) pertinents pour le Canton de Vaud, ainsi qu'un modèle de filière trilingue (*Directive*, p. 2-3).

L'actuelle maturité bilingue avec immersion longue (minimum une année scolaire) reste possible dans le cadre du « Modèle B » (*Directive*, § 4.2.2, p. 2) : au retour de l'année d'immersion, l'élève devra suivre un enseignement dans la langue cible dans au moins une discipline non linguistique comptant pour la maturité. Il convient de souligner que la rédaction du TM dans la langue cible reste une option, mais ce n'est pas une obligation (*Directive*, § 4.4, p. 3). En revanche, dans le cas où le TM, dont la note est une note de maturité, serait réalisé dans une école qui ne délivre pas une maturité gymnasiale reconnue, il est désormais exigé que son évaluation revienne au gymnase d'origine (*Directive*, § 4.2.2, p. 2). Autrement dit, s'il n'est pas réalisé dans une école de maturité suisse, le TM doit être évalué par le gymnase d'origine. La CSM souhaite ainsi assurer un suivi du TM conforme aux exigences de la nouvelle maturité pour toutes et tous les élèves des EM suisses. Il est utile de rappeler que le TM est un type de travail souvent méconnu en dehors de la Suisse.

La maturité bilingue avec immersion courte reste possible dans le cadre du « Modèle A » (*Directive*, § 4.2.1, p. 2), mais avec d'importants ajustements. Ce modèle exige en effet que trois disciplines (contre les deux actuelles) soient enseignées dans la langue cible, dont au moins une dans le domaine SHS (sciences humaines et sociales) et au moins une dans le domaine MINT. L'enseignement de ces trois disciplines dans la langue cible doit correspondre à 18% au moins du temps d'enseignement des disciplines comptant pour la maturité. Un séjour immersif de 3 semaines (ou plus) est recommandé, mais pas exigé. Le Modèle A introduit donc la possibilité de filières plurilingues à vocation éminemment linguistique n'exigeant pas l'expérience de la mobilité et reposant sur la disponibilité dans le canton d'origine d'un corps enseignant en mesure d'assurer l'enseignement de différentes disciplines dans la langue cible.

À ce propos, il faut souligner que le niveau de maîtrise de langue exigé pour pouvoir enseigner dans la langue cible, que ce soit dans le cadre du Modèle A, du Modèle B ou des autres modèles possibles, est très élevé, puisqu'il correspond au niveau C2 du CECR (*Directive*, § 4.5, p. 3). Même si les modalités d'application pratique de cette exigence restent à définir, son impact pour la réalisation de filières plurilingues est indéniable.

Pour terminer, le problème de l'équité d'accès aux projets de mobilité ne peut pas être négligé, d'autant plus que la mise en place de mesures pour garantir l'équité est exigée par le cadre fédéral (ORM/RRM 23, Art. 32). Ce problème ne se limite pas aux moyens financiers mais s'étend à l'ensemble des obstacles pratiques qui caractérisent la réalisation de projets de mobilité (par exemple, la recherche de familles d'accueil).

5.1.9.3 Compte rendu des réflexions en cours du GTh 11

Dans sa note de cadrage, le GTh 11 a démontré que la mobilité ne se limite pas à l'apprentissage linguistique mais répond à des objectifs éducatifs bien plus larges, définis notamment par l'Art. 22 du ORM/RRM, à savoir renforcer les compétences interculturelles, sociales et personnelles des élèves en EM. Dans cette perspective, la

mobilité - revêtant diverses formes - doit être considérée comme une composante structurante de la formation, et non comme une offre facultative. Ainsi, et conformément aux bases légales (ORM/RRM 23 et PEC EM 24), le GTh 11 privilégie une approche volontariste visant à offrir au moins une expérience de mobilité à chaque élève durant son cursus. Selon le GTh 11, outre une expérience personnelle enrichissante, cela correspond à une nécessité pédagogique et citoyenne dans un monde globalisé.

Conformément à son mandat, le GTh 11 a procédé à un recensement des modèles de mobilité existants et souhaités. Il a ensuite effectué un premier examen de leur intégration dans une formation en 4 ans en EM. Cet exercice a mis en évidence la richesse des dispositifs actuels et possibles, mais aussi les incertitudes actuelles liées à la future organisation de la formation. Malgré cela, le GTh 11 a « rêvé grand », hors contraintes ou arbitrages, et a formulé des premières propositions concrètes de mise en œuvre tout en relevant que certaines dimensions, comme la formation des enseignantes et enseignants ou des partenariats entre écoles ou institutions, doivent être encore approfondies.

Il convient de distinguer les propositions concernant les filières de maturité plurilingues de celles concernant la mobilité à proprement parler. En effet, les maturités plurilingues poursuivent des objectifs prioritairement linguistiques, alors que, comme expliqué précédemment, les projets de mobilité poursuivent des objectifs éducatifs plus larges et, finalement, indépendants des objectifs linguistiques.

Quatre modèles ont été analysés pour les maturités plurilingues :

- La maturité bilingue longue, fondée sur une immersion d'une année (idéalement en 3M, selon le GTh 11, surtout si l'OS est introduite en 2M) demeure une forme robuste et pertinente, bien que perfectible (conditions d'accès, rattrapage scolaire, logistique) ;
- La maturité bilingue courte, jugée trop limitée pour atteindre des objectifs linguistiques ambitieux, devrait être abandonnée en tant que filière spécifique, au profit d'autres formes de mobilité plus accessibles et plus lisibles ;
- En lien avec la *Directive* de la CSM, une nouvelle modalité sans séjour linguistique est proposée, reposant sur un enseignement immersif renforcé sur plusieurs années, éventuellement complété par des séjours courts facultatifs ;
- Enfin, le groupe a également esquissé une variante de maturité trilingue, en combinant immersion et enseignements renforcés dans deux langues, mais il est conscient que cette option reste contrainte par des considérations organisationnelles et de ressources.

Au-delà de ces filières structurées, le GTh 11 a fortement mis l'accent sur la nécessité de développer des modèles de mobilités individuelles et collectives diversifiées, hors maturité bilingue.

- Les séjours individuels ou échanges, de durée variable (de quelques semaines à quelques mois), offrent une grande flexibilité et permettent d'adapter les expériences aux besoins et aux motivations des élèves, qu'il s'agisse d'apprentissage linguistique, d'ouverture culturelle ou de projets thématiques. Ces formes de mobilité posent toutefois des défis en matière d'accompagnement et nécessitent la mise en place de mesures de soutien adaptées (cours d'appui, reconnaissance formelle, valorisation des expériences). L'idée d'introduire une forme de mobilité obligatoire au cours de la formation est également évoquée, dans une logique de généralisation et d'harmonisation.

- Les formes de mobilité collective constituent un autre levier important et une piste à développer selon le GTh 11. Des dispositifs tels que les *e-tandems* (échanges hybrides), les échanges « classiques » entre classes ou les mobilités liées à des projets pédagogiques offrent des formats accessibles, modulables et *a priori* compatibles avec les contraintes scolaires. Ces dispositifs permettent d'ancrer la mobilité dans les pratiques pédagogiques ordinaires, y compris en dehors des disciplines linguistiques, et de toucher un public plus large (élèves, personnel enseignant, personnel administratif et technique). Par ailleurs, certains dispositifs innovants, comme le stage professionnel obligatoire de deux semaines dans une autre région linguistique (modèle d'Uetikon), illustrent des pistes intéressantes pour développer des compétences transversales et renforcer le lien avec le monde professionnel, même si leur transposition doit encore être analysée.

Sur le plan stratégique, le GTh11 insiste sur plusieurs recommandations clés pour instaurer une véritable culture de la mobilité. Toutes les formes d'expérience doivent être reconnues et valorisées de manière systématique, par exemple au moyen d'une attestation cantonale. Il apparaît également nécessaire de prévoir des ressources dédiées et formées, de désigner des personnes responsables dans les établissements et d'harmoniser les conditions de financement et de gouvernance. À moyen terme, la mise sur pied d'un bureau cantonal de la mobilité, chargé de coordonner les initiatives et de servir de guichet pour les élèves et les familles, pourrait constituer une mesure structurante et une impulsion forte.

Enfin, les réflexions du GTh 11 ont conduit à une évolution de fond : les maturités bilingues doivent désormais être envisagées comme une forme de mobilité parmi d'autres. L'enjeu pour l'avenir réside dans la diversification des dispositifs, à travers des formats plus courts, plus flexibles et plus accessibles, permettant de généraliser les expériences de mobilité à l'ensemble des élèves. Cette évolution suppose à la fois une impulsion cantonale forte, garantissant un cadre, des moyens et une cohérence globale, et des conditions favorables au développement du génie local des établissements, appelés à concevoir et expérimenter des solutions innovantes. Dans cette optique, la mise en place d'un recensement centralisé des pratiques et des offres apparaît indispensable pour mutualiser les ressources, optimiser les dispositifs et assurer une mise en œuvre harmonisée.

5.1.9.4 Message clé et propositions du GTh 11, commentaire du GP

Message clé du GTh 11

Le GTh 11 considère que la mobilité contribue non seulement au développement des compétences linguistiques, mais répond aussi à des objectifs éducatifs bien plus larges, puisqu'elle permet de renforcer les compétences interculturelles, sociales et personnelles des élèves (ORM/RRM 23, Art. 22). Dans cette perspective, les maturités bilingues demeurent des dispositifs importants, mais elles doivent désormais être envisagées comme une forme particulière de mobilité parmi un ensemble plus large de possibilités. Pour ce faire, le GTh 11 préconise une approche ambitieuse et volontariste visant à offrir à chaque élève au moins une expérience significative de mobilité pendant son parcours. Selon le GTh 11, outre une expérience personnelle enrichissante, cela correspond à une nécessité pédagogique et citoyenne dans un monde globalisé.

Après avoir étudié les dispositifs actuels et possibles, le GTh 11 recommande de développer une offre diversifiée de mobilités individuelles et collectives. Il considère que la maturité bilingue longue demeure une forme pertinente, alors que la maturité bilingue courte devrait être repensée pour être compatible avec les nouvelles exigences du cadre fédéral. Afin d'ancrer durablement une culture de la mobilité, il préconise la mise en place de mécanismes de reconnaissance et de valorisation des expériences réalisées, ainsi qu'un renforcement de la coordination cantonale et des partenariats entre établissements et institutions. L'objectif est de faire de la mobilité un élément structurant de la nouvelle maturité, conciliant un cadre commun fort avec la capacité d'innovation des établissements.

Propositions du GTh 11

Mobilité et échanges :

- Facilitation et valorisation des séjours/échanges individuels (hors maturité plurilingue).
- Exploration transversale de formes de mobilité collective diversifiées.
- Développement d'une culture de la mobilité, soutenue par les ressources adéquates, valorisant toute expérience de mobilité, et reposant sur la diversification des dispositifs et la mise en commun des bonnes pratiques.

Maturité bilingue :

- Poursuite du modèle de filière bilingue avec immersion longue.
- Développement de filières bilingues avec immersion courte facultative.

Maturité trilingue :

- Éventuel développement de filières trilingues à étudier.

Commentaire du GP

Le GP remercie le GTh 11 pour avoir clarifié les concepts de mobilité et de filière de maturité plurilingue, ainsi que leur rôle pédagogique. Il apporte les précisions suivantes :

- Concernant la clarification conceptuelle, il est effectivement nécessaire de dissocier la mobilité de l'apprentissage des langues : la mobilité est à comprendre de manière plus générale comme un moyen pour renforcer les compétences interculturelles, sociales et personnelles. Quant aux filières de maturité bilingues, leur objectif prioritaire est linguistique, sans nécessairement inclure de la mobilité.
- Par rapport aux propositions relatives à la mobilité et aux échanges, le GP appuie l'idée de faciliter et valoriser les séjours/échanges individuels, dans la mesure où cela est compatible avec les contraintes scolaires. Il en est de même pour l'exploration de formes de mobilité collective. Développer une culture de la mobilité paraît pertinent et important mais des réflexions concernant la mise en œuvre sont nécessaires pour en mesurer la portée exacte.
- Le GP soutient la poursuite du modèle de filière bilingue avec immersion longue. Il relève que la question du moment propice pour envisager celle-ci nécessite de réflexions ultérieures qui dépendent aussi de décisions prises par rapport aux autres

GTh (réalisation du TM, début des OS et des OC, etc.).

- Le GP est ouvert au principe de filières de maturité bilingues sans séjour linguistique (avec immersion courte facultative) mais s'interroge sur la faisabilité compte tenu des exigences de langue imposées aux enseignantes et enseignants (niveau C2). Ses réserves quant à la possibilité de filières de maturité trilingues sont d'autant plus importantes.

5.1.10 GTh 12 : Travail de maturité

5.1.10.1 Mission du GTh 12

Le GTh 12 a pour mission de « formuler une compréhension actualisée de la notion de travail de maturité dans le contexte du nouveau cursus de 4 ans, conformément aux objectifs généraux du Plan d'études cadre et aux exigences de l'ORM (compétences transversales, autonomie intellectuelle, interdisciplinarité, orientation engagement pour le bien commun, etc.). » (*Mandat MAT-EO DGEP*, p. 51).

5.1.10.2 Cadre fédéral : éléments contraignants pour le GTh 12

Comme son nom l'indique, le travail de maturité incarne la quintessence d'une formation gymnasiale visant la maturité personnelle, qui est à la fois une maturité permettant la poursuite des études et une maturité sociale préluant la prise de responsabilités futures : « L'objectif des filières de maturité gymnasiale est de conférer aux titulaires du certificat la maturité personnelle requise pour entreprendre des études dans une haute école et de les préparer à assumer des responsabilités exigeantes au sein de la société. » (ORM/RRM 23, Art. 6, al. 1). Le travail de maturité doit prouver que l'élève est désormais prêt pour poursuivre son chemin dans les hautes écoles et dans la société, car il a appris à mettre en pratique les connaissances et les compétences acquises au cours de sa formation gymnasiale : « Le travail de maturité est le reflet d'un processus de formation riche et complet. Il fait appel aux compétences disciplinaires et transversales acquises tout au long du parcours gymnasial ainsi qu'aux talents, aux idées et aux centres d'intérêt personnels. » (PEC EM 24, p. 109).

L'Art. 17 de l'ORM/RRM 23 décrète que « le travail de maturité développe l'autonomie et l'appropriation d'une propédeutique scientifique. » (Art. 17, al. 1), tout en précisant qu'il s'agit d'un travail à réaliser seul ou en groupe (Art. 17, al. 2).

Concernant le concept d'autonomie, il convient de souligner qu'il ne s'agit pas de la capacité à travailler sans encadrement, mais, bien au contraire, d'une compétence à développer et consolider à partir de l'encadrement fourni par les maîtres répondants : les élèves sont capables « de satisfaire aux exigences du travail de maturité *en étant encadrés*, mais en faisant preuve d'une grande autonomie. » (PEC EM 24, p. 111, notre mise en évidence).

Quant au concept de propédeutique scientifique, il ne renvoie pas seulement à une maîtrise méthodologique, mais également à la capacité de l'élève à appréhender la science et le savoir humain de manière réflexive : « La propédeutique scientifique, en tant que principe didactique appliqué au gymnase, signifie, d'une part, que les élèves travaillent des éléments de terminologie, des techniques et des méthodes de base dans le domaine de la recherche scientifique, au sein des différentes disciplines. D'autre part,

[elle signifie que] *les élèves apprennent à réfléchir sur ce qu'est le savoir, comment il se génère, comment il s'utilise et où se situent ses limites* (cf. Seufert et al. 2020). Les élèves comparent les approches, les techniques et les méthodes des disciplines. Ils apprennent que *celles-ci dépendent de facteurs sociaux, historiques, éthiques ou politiques*. Les élèves développent une attitude valorisant le fait de travailler et de penser par soi-même. » (PEC EM 24, p. 17, notre mise en évidence).

Du point de vue réglementaire, il faut aussi souligner l'Art. 25 de l'ORM/RRM 23, qui traite des notes de maturité et de l'évaluation du TM. Concernant ce dernier, il est spécifié que la note se base sur le travail écrit et la présentation orale, le processus étant inclus dans l'évaluation du travail écrit ou dans celle de la présentation orale (Art. 25, al. 2, let. c). À propos du document écrit, le PEC EM 24 souligne que celui-ci est un élément constitutif du TM : « Tous les travaux de maturité, y compris pratiques ou empiriques, comprennent systématiquement une partie écrite qui satisfait aux normes de la branche concernée. » (PEC EM 24, p. 110).

Quant à la présentation orale, la CSM a apporté des précisions importantes : « Compte tenu des possibilités offertes par les avancées dans le domaine de l'intelligence artificielle, il importe d'*insister encore plus sur les aspects de la propédeutique scientifique et de l'autonomie du travail de maturité* ; au lieu de simplement présenter leur travail, *les élèves devront de plus en plus le défendre*. Ce développement doit être explicitement défini dans les dispositions cantonales, notamment en ce qui concerne la notation. » (*Critères de reconnaissance*, Art. 17, notre mise en évidence). Si le document écrit demeure un élément constitutif du TM, il est impératif de s'assurer que l'élève s'est approprié les aspects méthodologiques et la réflexion épistémologique sous-jacents à son travail, et qu'il maîtrise celui-ci au point non seulement de savoir le présenter, mais aussi de le défendre.

Cette exigence découle de la nature même du TM, dont le PEC EM 24 décrit les éléments essentiels. Parmi ceux-ci figure la « dimension novatrice » (PEC EM 24, p. 110), un concept qu'il convient de clarifier. Dans la pratique courante, la dimension novatrice est parfois interprétée comme une exigence d'originalité se traduisant par la nécessité d'introduire à tout prix un élément inédit, tel un sondage ou un interview. Or, ce n'est pas ainsi que la « dimension novatrice » est à entendre, mais dans le sens d'une découverte *pour l'élève* : « [les élèves] tirent de leurs analyses des conclusions logiques, *nouvelles à leurs yeux* d'un point de vue subjectif » (PEC EM 24, p. 17, notre mise en évidence).

Le PEC EM 24 fait donc de la dimension novatrice un élément essentiel du TM : « Tous les travaux de maturité, y compris les réalisations artistiques et créatives, constituent des expériences au sens large. Ils permettent de mener des recherches sur un sujet ou de créer un projet présentant une *dimension novatrice* ; ils contiennent un point de départ, une problématique, un objet et des méthodes possibles. » (PEC EM 24, p. 110, notre mise en évidence). Depuis son point de départ, l'élève doit créer son chemin pour arriver à une conclusion initialement inconnue : « Ainsi, tous les travaux de maturité, y compris les projets d'analyse et de rédaction, revêtent un *aspect créatif* et sont mis en forme de manière harmonieuse et fonctionnelle. » (PEC EM 24, p. 110, notre mise en évidence). Et tout ce chemin doit être réfléchi par l'élève, qui doit pouvoir l'expliquer et le défendre : « Par conséquent, le point de départ, la procédure appliquée, la conception et les résultats obtenus doivent être explicités dans tous les travaux de maturité en se référant aux normes de la discipline scientifique concernée. Le travail, le processus et la présentation doivent témoigner d'un effort de réflexion et d'argumentation. » (PEC EM 24, p. 110).

In fine, il est important de rappeler que le cadre fédéral exige la promotion de l'équité à travers des mesures appropriées (ORM/RRM 23, Art. 32). Dès lors, une harmonisation des pratiques est à envisager aussi dans le cadre du TM.

5.1.10.3 Compte rendu des réflexions en cours du GTh 12

Le travail de maturité est l'occasion pour l'élève, à l'issue d'un processus de longue durée, de parvenir à une assise, une « maturité » intellectuelle suffisamment solide pour pouvoir élaborer un discours, une réalisation ou une œuvre qu'il peut assumer en tant qu'auteur et soumettre au regard d'autrui. En d'autres termes, il s'agit pour lui de se constituer comme sujet d'une énonciation qui peut être exprimée sous des formes différentes.

Partant de cette définition, le GTh 12 a identifié les compétences qui saisissent les objectifs principaux du TM. L'élève doit être capable de :

- Mener une recherche critique de documents ou d'informations diverses, dans le cadre de la thématique retenue pour le TM ;
- Formuler une problématique initiale ;
- Prendre des décisions méthodologiques justifiées ;
- Structurer sa pensée afin de progresser vers une réponse à la problématique posée ;
- Rendre compte de façon régulière de l'évolution de son travail et de l'analyse qu'il en fait ;
- Formuler sa pensée pour la rendre intelligible à autrui ;
- Évaluer sa propre démarche et distinguer clairement sa position personnelle d'autres points de vue, en justifiant ses choix ;
- Utiliser les outils informatiques nécessaires à réaliser un rendu écrit et oral de qualité (formation) ;
- Défendre son travail de maturité avec assurance et rigueur intellectuelle en étant apte à justifier ses choix, argumenter et débattre, maîtriser ses sources et faire preuve de maîtrise rhétorique.

D'autres compétences sont mobilisées dans le cadre du TM et détaillées dans le PEC EM 24 (p. 110-111), qui précise par ailleurs les éléments constitutifs et essentiels du TM. Ainsi, le TM faisant l'objet d'une base légale importante et relativement détaillée, la réalisation d'un modèle tout à fait nouveau n'est pas envisageable.

Se basant sur une analyse des pratiques actuelles, le GTh 12 est d'avis que la réalisation du TM devrait durer entre 11 et 12 mois depuis son lancement jusqu'à la réalisation de sa défense. Afin de garantir l'équité (ORM/RRM, Art. 32), le GTh 12 propose également de fixer l'ampleur du TM :

- Lorsque le travail de maturité consiste en un travail de réflexion et d'analyse, le document final compte environ 50'000 signes, ce qui correspond à une vingtaine de pages (les éventuelles annexes non comprises) et environ 75'000 signes (soit 30 pages) si le travail est réalisé à deux.
- Lorsque le travail de maturité est réalisé dans le cadre d'une maturité bilingue ou dans une langue autre que la langue maternelle, la longueur totale du travail peut être moins importante.

- Dans le cas d'un travail de création artistique ou pratique, un commentaire écrit est obligatoirement rendu. Il porte sur la démarche suivie ainsi que sur l'œuvre. Le nombre de pages est fixé en fonction de la nature du travail.

Le GTh 12 a également réfléchi à des scénarios d'intégration dans le cursus prenant en considération différents paramètres tels que la charge occasionnée par le TM, la quantité de travail en parallèle, la grille horaire ou encore l'apparition de la note que ce soit dans le bulletin de 3M ou le certificat de 4M.

Ainsi, le GTh 12 estime que le TM devrait être réalisé et défendu en seconde partie du cursus. La pratique actuelle prévoit une phase de réalisation (recherche et écriture) à cheval entre l'avant-dernière et la dernière année d'EM, ce qui correspondrait, dans la nouvelle structure, à une phase de réalisation répartie entre la 3M et la 4M. Compte tenu des nouvelles exigences liées au TM, le GTh 12 estime toutefois que la pause estivale ne permettrait pas un suivi adéquat des élèves, pénalisant ainsi les élèves les plus fragiles.

D'un autre côté, il ne serait pas judicieux de placer la phase de recherche et la défense sur la même année scolaire. En effet, dans les deux cas (3M ou 4M) la défense tomberait à la fin de l'année scolaire, lorsque le corps enseignant, voire les élèves eux-mêmes sont occupés avec les examens de maturité.

Dès lors, le GTh 12 envisage un scénario innovant. Il propose que la phase de réalisation se fasse sur la 3M, avec une défense en début de 4M : la note de TM apparaîtrait sur le certificat de 4M. Ce scénario permettrait un suivi ininterrompu dans la phase de réalisation sans pour autant engendrer le problème d'une défense qui tomberait au moment des examens. De plus, il permettrait aux élèves échouant à la fin de la 3M de choisir entre défendre leur TM à la rentrée ou le recommencer. Quant aux élèves redoublant leur 4M, ils pourraient refaire leur TM en début de l'année répétée sur un cursus court comme aujourd'hui. Dans tous les cas, il ne pourrait y avoir que deux TM réalisés par élève.

Le GTh 12 estime qu'il serait pertinent de tenir compte dans la charge horaire ou d'inscrire à la grille horaire des plages réservées au TM, mais analysera davantage cette question dans la suite de ses réflexions, dont le but est d'aboutir à des recommandations pédagogiques.

Au-delà de la question du positionnement dans le cursus, le GTh 12 s'est aussi interrogé sur la pertinence de prévoir un dispositif de lancement du TM. Cette option est déjà proposée par plusieurs gymnases sous forme de journées ou de semaines spéciales. Lors de ces moments dédiés, les élèves sont amenés à travailler avec les enseignantes et enseignants de TM qui les suivent ou d'autres enseignantes et enseignants pour les parties de méthodologie générale. Ils acquièrent notamment les outils méthodologiques généraux ainsi que les méthodes de travail propres aux disciplines dans lesquelles leur travail s'ancre. Ils peuvent travailler en bibliothèque, sur le terrain (laboratoire, archives), selon les besoins du travail de maturité et les orientations pédagogiques des enseignantes et des enseignants.

L'idée de telles semaines ou de telles journées est de permettre aux élèves d'avoir en main une « boîte à outils » leur permettant de réaliser leur travail. Le GTh 12 estime que ces dispositifs devraient être institutionnalisés et organisés en remplacement des cours, permettant ainsi une immersion préparatoire complète de l'élève dans sa problématique de travail. Il estime cependant indispensable de donner aux établissements la liberté

d'organiser de telles journées, par exemple sous forme de semaine bloc entière, ou en deux blocs (de type 3 jours + 2 jours) espacés sur des moments différents, le deuxième bloc pouvant également être fixé dans le cursus de réalisation du TM.

5.1.10.4 Message clé et propositions du GTh 12, commentaire du GP

Message clé du GTh 12

Le GTh 12 considère que le travail de maturité est une étape majeure marquant l'aboutissement du parcours gymnasial et une étape essentielle dans le développement de l'autonomie intellectuelle des élèves. Le travail de maturité doit permettre à chaque élève de démontrer sa capacité à produire un travail original, critique et argumenté, tout en mobilisant les compétences méthodologiques, réflexives et communicationnelles acquises durant sa formation. Conformément au nouveau cadre fédéral, la présentation orale du travail de maturité évolue vers une véritable soutenance, destinée à vérifier l'appropriation personnelle du projet par l'élève ainsi que sa capacité à justifier ses choix, défendre ses résultats, exercer un regard critique sur sa démarche et communiquer avec rigueur et assurance.

Le GTh 12 préconise une réalisation en troisième année de l'École de maturité, suivie d'une défense au début de la quatrième année, permettant un accompagnement continu des élèves tout en évitant les contraintes liées à la période des examens de maturité. Le groupe recommande également l'institutionnalisation de temps spécifiquement dédiés au lancement et à la préparation méthodologique du travail de maturité, afin de fournir à tous les élèves les outils nécessaires à la conduite de leur projet et de renforcer l'égalité des chances dans sa réalisation.

Propositions du GTh 12

- Journées ou semaine de lancement du TM pour outiller les élèves (méthodes de travail transversales et propres aux disciplines dans lesquelles le TM s'ancre).
- Réalisation du TM en deuxième partie du cursus, idéalement : phase de recherche et de rédaction en 3M, soutenance orale en début de 4M.

Commentaire du GP

Le GP remercie le GTh 12 pour la réflexion proposée et soutient le sens et l'importance donnés au TM dans le cursus de maturité, ainsi que le poids donné à la défense orale, conformément au cadre fédéral, mais aussi au vu des enjeux liés à l'IA. Le GP apporte les précisions suivantes :

- La nature même du TM implique une réalisation en deuxième partie du cursus. Ainsi, concernant la proposition du GTh 12 d'effectuer la rédaction en 3M et la soutenance orale en début de 4M, le GP reconnaît la pertinence des arguments avancés. L'avantage le plus saillant est celui de répondre à un problème d'équité : le TM est une modalité certificative et il est dès lors souhaitable que sa réussite dépende autant que possible des compétences développées dans le cadre scolaire, grâce à un accompagnement adéquat. Quant aux autres dimensions (calendrier, redoublements, équilibre de la charge de travail entre la 3M et la 4M, etc.), celles-ci ne semblent à priori pas poser de problème mais une analyse plus fine sera à mener. Toutefois, le GP invite le GTh 12 à poursuivre la réflexion concernant les autres scénarios.

- Journées ou semaine de lancement du TM : le GP reconnaît la pertinence de cette proposition qui par ailleurs est déjà pratiquée dans certains gymnases. De plus, à la lumière des propositions d'autres GTh (p.ex. cours préparatoire en début de cursus gymnasial), ces journées ou semaine de lancement pourraient représenter une continuité cohérente avec le principe d'explicitation des modalités de travail et des outils inhérents au TM. En fonction des décisions prises sur la base des propositions des autres GTh (concernant notamment l'introduction de cours méthodologiques), il faudra néanmoins réévaluer la pertinence et/ou les modalités d'une telle semaine.
- Le GP prend acte des réflexions menées sur l'ampleur du TM. Il encourage le GTh 12 à les poursuivre, notamment en envisageant la création d'un cadre cantonal.

5.1.11 GTh 13 : OS/OC

5.1.11.1 Mission du GTh 13

Le GTh 13 a pour mission de « formuler une vision actualisée des options spécifiques (OS) et des options complémentaires (OC) conformément aux objectifs généraux du Plan d'études cadre et aux exigences de l'ORM, en vue de renforcer leur contribution à la formation générale, à l'orientation académique et à l'ouverture interdisciplinaire. » (*Mandat MAT-EO DGEP*, p. 52).

5.1.11.2 Cadre fédéral : éléments contraignants pour le GTh 13

Contrairement aux écoles dispensant une formation spécialisée, l'EM vise une « formation générale équilibrée et cohérente, *en évitant la spécialisation ou l'anticipation de connaissances ou d'aptitudes professionnelles* » (ORM/RRM 23, Art. 6, al. 1, let. c, notre mise en évidence). Cette formation générale est indispensable pour développer un regard sensible aux différentes facettes d'un problème, un regard capable de saisir la complexité des enjeux et nécessaire pour assumer certaines tâches au sein de la société : « L'objectif des filières de maturité gymnasiale est de conférer aux titulaires du certificat la maturité personnelle requise pour entreprendre des études dans une haute école et de *les préparer à assumer des responsabilités exigeantes au sein de la société*. » (ORM/RRM 23, Art. 6, al. 1, notre mise en évidence). Pour assumer ces responsabilités exigeantes, les titulaires du certificat de maturité gymnasiale doivent être « aptes à se situer dans le monde naturel, technique, économique, social et culturel dans lequel ils vivent, dans ses dimensions suisses et internationales, actuelles, historiques et futures. Ils sont prêts à y exercer leur responsabilité à l'égard d'eux-mêmes, d'autrui, de la société et de la nature. » (ORM/RRM 23, Art. 6, al. 4).

Parallèlement à une formation générale qui leur permette de développer cette compréhension de la complexité du monde qui les entoure, l'EM doit offrir à ses élèves des espaces d'approfondissement dans lesquels les connaissances et les méthodologies de travail spécifiques à un domaine peuvent être poussées plus loin, introduisant ainsi les élèves au monde de la recherche scientifique. OS et OC représentent deux de ces espaces d'approfondissement. Le cadre réglementaire décrète que l'OS « vise l'étude approfondie ou l'élargissement disciplinaire ou interdisciplinaire. Elle est largement consacrée à la propédeutique scientifique » (ORM/RRM 23, Art. 12, al. 1). Il décrète également que l'OC « permet une étude encore plus approfondie ou un élargissement disciplinaire ou interdisciplinaire supplémentaire » (ORM/RRM 23, Art. 13,

al. 1).

Le PEC EM spécifie que toute OS doit être rattachée « à une ou plusieurs disciplines de recherche et d'enseignement des hautes écoles, généralement universitaires. » (PEC EM 24, p. 113). Cette condition ne concerne pas les OC, qui « peuvent correspondre à une ou plusieurs disciplines de recherche et d'enseignement des hautes écoles *ou à une thématique interdisciplinaire présentant un intérêt pour le monde du vivant* » (PEC EM 24, p. 114, notre mise en évidence). L'OC jouit donc d'une plus grande liberté, conséquence du fait qu'il n'est pas exigé qu'elle se préoccupe de la propédeutique scientifique (ORM/RRM 23, Art. 13), contrairement à l'OS, qui doit être « largement consacrée à la propédeutique scientifique » (ORM/RRM 23, Art. 12).

La grande liberté thématique de l'OC n'implique pas une liberté structurelle illimitée : la CSM exige que toute OC soit conçue comme un ensemble homogène à choisir une seule fois dans le cursus gymnasial, tout en pouvant être constituée de plusieurs disciplines : « En cas de combinaison de plusieurs disciplines, le contenu de l'OC doit être sélectionné avec soin afin de former un profil global cohérent » (*Critères de reconnaissance*, Art. 13).

Un élément concernant les examens de maturité est à souligner, car il a un impact direct sur l'OC. Le cadre réglementaire exige désormais que tout examen de maturité ait lieu par écrit ; il précise que l'examen oral *doit* compléter l'examen écrit dans les disciplines L1 et langues modernes, il *peut* compléter l'examen écrit dans les autres disciplines (Art. 24, al. 2). Dès lors, il ne sera plus possible de proposer un examen de maturité uniquement oral, comme c'est le cas maintenant pour l'OC.

Pour terminer, un changement concernant la compatibilité entre OS et OC est à signaler. L'Art. 15 de l'ORM/RRM 23 indique qu'une même discipline ne peut pas être choisie comme OS et comme OC, ce qui n'empêche aucune combinaison qui respecte cette règle, comme le précise le SEFRI : « La nouvelle réglementation élargit [...] les possibilités de combinaison entre option spécifique et option complémentaire dans la mesure où le choix de la musique ou des arts visuels comme option spécifique n'exclut plus en soi le choix de la musique, des arts visuels ou du sport comme option complémentaire » (*Rapport explicatif*, p. 11).

5.1.11.3 Compte rendu des réflexions en cours du GTh 13

Dans cette première phase, le GTh 13 a concentré ses travaux sur la structure des OS et des OC, en lien avec l'ORM/RRM 23. Toutefois, il faut en premier lieu signaler que le travail a été fait en tenant compte d'incertitudes liées aux réflexions en cours à la DGEO sur l'avenir des options (OS et OCOM). À ce propos, le document-cadre²⁸ présente les pistes de réflexion suivantes :

- La DGEO s'interroge sur la pertinence d'ouvrir des options communes à l'ensemble des élèves, indépendamment de leur voie (VP ou VG) ou de la future structure du cycle 3 ;
- Une réflexion est menée sur la manière d'allier la dimension académique des OS avec l'orientation métiers des OCOM ;
- La DGEO explore la création de nouveaux formats d'options, incluant des approches pluridisciplinaires ou interdisciplinaires, et une meilleure intégration

²⁸ Le document-cadre de la DGEO est consultable sur le site internet www.mat-eo.ch.

des capacités transversales (collaboration, communication, etc.) prévues par le *Plan d'études romand* (PER) ;

- Le lien entre l'avenir des options à l'école obligatoire et les OS de l'EM fera l'objet de réflexions.

Dans un contexte où les éléments qui précèdent sont à clarifier, le GTh 13 a travaillé dans un premier temps à élaborer des scénarios cohérents sur la base d'hypothèses. De manière générale, il souligne l'importance de veiller à maintenir une dotation horaire suffisante dans la cadre des OS et des OC afin de permettre d'atteindre le niveau attendu à la fin des études gymnasiales.

Concernant les OS, le GTh 13 a réfléchi aux points positifs et négatifs de deux scénarios (OS sur 4 ans et OS sur 3 ans dès la 2M), chacun décliné en deux variantes (OS modifiées²⁹ au SEC I, OS maintenues au SEC I). En voici les éléments de réflexion :

1. OS sur 4 ans (1M-4M) avec OS modifiées au SEC I
 - Points positifs :
 - Progression et travail répartis sur la durée des études gymnasiales.
 - Personnalisation du cursus sur la durée des études gymnasiales.
 - Si l'OS n'est plus proposée dans sa forme actuelle au SEC I, le gymnase est porteur de nouveauté.
 - Points négatifs :
 - Choix figé dès la première année de gymnase.
 - Difficulté pour les élèves à comprendre ce qu'est une OS si celle-ci est présentée différemment à l'école obligatoire.
 - Suggestions du GTh 13 :
 - Importance de prévoir une passerelle en fin de 1M afin de se réorienter dans son OS sans redoublement (par exemple : examen en fin d'année similaire au passage 3C-2M actuel).
 - Dotation horaire augmentant graduellement au cours des études gymnasiales.
2. OS sur 4 ans (1M-4M) avec maintien du format actuel des OS au SEC I
 - Points positifs :
 - Les élèves connaissent déjà le principe et le fonctionnement des OS.
 - Continuité possible pour certaines options du SEC I.
 - L'enseignement sur la durée (SEC I et SEC II) peut favoriser l'atteinte des exigences pour les études subséquentes, sans toutefois en constituer un prérequis.
 - Points négatifs :
 - Pas de temps de recul pour confirmer ou non l'option suivie au SEC I.
 - Suggestions du GTh 13 :
 - Importance de prévoir une passerelle en fin de 1M afin de se réorienter dans son OS sans redoublement (examen en fin d'année similaire au passage 3C-2M).
 - Dotation horaire augmentant graduellement au cours des études gymnasiales.

²⁹ On entend par OS *modifiées* une nouvelle formule d'options potentiellement développées au secondaire I qui diffèreraient des OS que nous connaissons actuellement.

3. OS sur 3 ans (2M-4M) avec OS modifiées au SEC I
 - Points positifs :
 - Une année de réflexion permettant un choix plus fondé (séances d'information, observation de cours, échanges avec d'autres élèves).
 - Effet stimulant de la découverte d'une nouvelle branche en 2M.
 - Points négatifs :
 - Cours potentiellement plus dense sur 3 ans.
 - Suggestions du GTh 13 :
 - La dotation horaire globale doit être identique dans un cursus suivi en 3 ans ou en 4 ans.
4. OS sur 3 ans (2M-4M) avec maintien du format actuel des OS au SEC I
 - Points positifs :
 - Effet stimulant de la(re-)découverte d'une nouvelle branche en 2M.
 - Points négatifs :
 - Rupture d'une année entraînant une discontinuité dans les apprentissages.
 - Cours potentiellement plus dense sur 3 ans.

Concernant l'OC, le GTh s'accorde sur le fait qu'elle doit avoir lieu en deuxième partie de cursus, soit sur 1 an (3M ou 4M) idéalement avec une dotation horaire plus importante, soit sur 2 ans (3M-4M). Pour ces trois scénarios, le GTh 13 a réfléchi aux points positifs et aux points négatifs. En voici les éléments de réflexion :

1. OC sur 1 an en 3M
 - Points positifs :
 - Personnalisation et diversification du cursus possible.
 - Une discipline en moins en dernière année.
 - Choix mûri, favorable à la motivation de l'élève.
 - Points négatifs :
 - Potentiellement moins de périodes de cours par rapport à une OC sur 2 ans.
 - Si l'OC n'est proposée qu'en 3M, l'orientation et la transition vers les études subséquentes sont moins aisées.
2. OC sur 1 an en 4M
 - Points positifs :
 - Choix plus éclairé ; meilleure adéquation avec l'orientation de l'élève.
 - Points négatifs :
 - Risque de surcharge (examens + éventuel travail de maturité si celui-ci a lieu en 4M).
 - Potentiellement moins de périodes de cours par rapport à une OC sur 2 ans.
3. OC sur 2 ans (3M-4M)
 - Points positifs :
 - Bonne adéquation avec la maturité des élèves.
 - Donne un nouveau souffle au cursus de l'élève.
 - Points négatifs :
 - Risque de dilution de la matière en cas de dotation horaire hebdomadaire insuffisante.
 - Suggestions du GTh 13 :

- Dotation horaire suffisante garantissant la mise en place de travaux pratiques, travail en atelier, pratique sportive, etc.
- Une variante sur trois semestres, permettant de dégager le deuxième semestre de la 4M, pourrait être envisagée (système fribourgeois).

Le GTh 13 souligne un point d'attention découlant du nouveau cadre fédéral, qui impose que tout examen comporte un écrit (ORM/RRM 23, Art. 24, al. 2). Ce changement réglementaire engendre un besoin de réflexion quant à l'examen d'OC, qui ne pourra plus être proposé selon les modalités actuelles (examen uniquement oral). Il faudra dès lors décider si on veut le maintenir, et dans ce cas sous quelle forme (seulement écrit, ou écrit et oral), ou alors si on veut le supprimer à la faveur d'une certification reposant uniquement sur la moyenne finale de l'élève.

5.1.11.4 Message clé du GTh 13, propositions et commentaire du GP

Message clé du GTh 13

Le GTh 13 relève tout d'abord que la structure future des options spécifiques (OS) et des options complémentaires (OC) doit être pensée de manière suffisamment flexible pour s'adapter aux décisions encore en discussion concernant la restructuration du SEC I et, en particulier l'avenir des options.

Le groupe a analysé plusieurs scénarios pour les OS (sur quatre ans dès la 1M ou sur trois ans dès la 2M, avec ou sans continuité avec le SEC I) sans privilégier à ce stade une solution unique. Ses réflexions mettent toutefois en évidence plusieurs principes importants, comme la nécessité de garantir une dotation horaire suffisante ou celui de prévoir des passerelles permettant une réorientation sans redoublement.

Pour les OC, le GTh 13 estime qu'elles devraient être situées dans la seconde partie du cursus (3M et/ou 4M) afin de correspondre à une plus grande maturité des élèves et de favoriser la personnalisation du parcours. Plusieurs modèles sont envisagés — sur une ou deux années — chacun présentant des avantages et des désavantages. Le groupe souligne également qu'une réflexion devra être menée sur l'avenir de l'examen final d'OC, puisque le nouveau cadre fédéral impose désormais une composante écrite. En d'autres termes, il ne sera plus possible de maintenir un examen uniquement oral comme c'est le cas actuellement pour les OC. Il faudra donc décider soit d'adapter l'examen à cette nouvelle exigence, soit de le remplacer par une certification fondée uniquement sur les résultats obtenus durant le cours.

Propositions du GTh 13

- OS : en 4 ans (1M-4M) ou en 3 ans (2M-4M)
- OC : en deuxième partie de cursus, soit sur 1 an (3M ou 4M), soit sur 2 ans (3M-4M)

Commentaire du GP

Le GP remercie le GTh 13 pour la qualité de la réflexion et les arguments avancés. La thématique des OS est en effet en partie liée à la réforme en cours du cycle 3 et le GTh 13 devra poursuivre sa réflexion en tenant compte des propositions qui seront faites dans le cadre de la révision partielle de la LEO. Quant aux propositions du GTh 13, le GP relève les éléments suivants :

Démarrage de l'OS en 1M ou en 2M :

- Le démarrage de l'OS en 1M permet une répartition équilibrée de la progression et de la charge de travail sur toute la durée du cursus de quatre ans et offre une personnalisation précoce du parcours scolaire de l'élève (qui néanmoins est aussi une spécialisation précoce). En cas de maintien du format actuel des options au SEC I, ce scénario assure une continuité pédagogique directe, évitant ainsi une rupture d'un an qui pourrait nuire aux apprentissages. À l'inverse, si les options du SEC I venaient à être modifiées, le gymnase deviendrait alors porteur d'une nouveauté motivante dès l'entrée en 1M.
- Un début des OS en 2M offre aux élèves une année permettant de faire mûrir leur choix. Ce temps de recul permet d'organiser des séances d'information, des observations de cours et des échanges entre pairs, garantissant ainsi une orientation plus fondée plutôt que de figer le parcours de l'élève dès son arrivée dans un nouvel environnement. La découverte (ou la redécouverte) d'une nouvelle branche en 2M peut également avoir un effet moteur et stimulant sur la motivation des élèves. Ce scénario permet d'attendre que les élèves aient acquis une plus grande maturité intellectuelle avant de s'engager dans un domaine de spécialisation qui par ailleurs ne doit pas se substituer à la formation générale.
- Si l'OS devait débiter en 2M, il faudrait réfléchir à la possibilité de créer des « ponts » pour les OS qui exigent une continuité avec le secondaire I et/ou une dotation renforcée.

Dotation horaire

En supplément aux éléments relevés par le GTh 13, le GP souligne à titre informatif que la future dotation horaire des OS dans plusieurs cantons qui pratiquent une maturité en 4 ans correspond à l'actuelle dotation horaire dans le Canton de Vaud sur une durée de 3 ans, l'accent étant mis dans ces cantons davantage sur la formation de base des élèves : OS Vaud (actuel) : 13 périodes / 3 ans ; OS Fribourg : 14 périodes / 4 ans ; OS Genève : 13 périodes / 4 ans ; OS Berne : 13,5 périodes / 4 ans ; OS Tessin : 13 périodes / 4 ans ; OS Zurich : 13 périodes / 4 ans. Comme mentionné au ch. 4.1, selon un bilan partiel effectué sur 16 cantons, les OS perdent globalement 1 période pour atteindre une moyenne de 13.5 périodes / 4 ans.

Implémentation de l'OC

OC : le GP est d'accord avec les modalités d'implémentation de l'OC en deuxième partie du cursus et reste ouvert quant à la durée. En lien avec la proposition du GTh 6, le GP relève l'importance d'évaluer la possibilité d'intégrer l'interdisciplinarité dans le cadre des OC. Quant à l'examen, il faudra effectivement réfléchir aux modalités de certification en concordance avec les nouveautés du cadre fédéral.

5.2 Lecture croisée des GTh « Contenu de la maturité »

Le chapitre précédent (5.1) a permis de découvrir en profondeur les réflexions de chaque GTh, les propositions qui en découlent et leur ancrage dans la base légale. En prenant du recul, on voit apparaître des tendances communes. Il convient d'en faire ressortir ici les principales.

Premier constat : le souci d'équité occupe, explicitement ou implicitement, une place importante dans les réflexions des GTh. Celles-ci témoignent d'une prise de conscience collective face à la nécessité de garantir l'équité : dans la mesure du possible, l'EM doit faire le nécessaire pour garantir que, à parité de potentiel, chaque individu dispose des mêmes opportunités de réussite et ne soit pas pénalisé par son genre, ses origines, sa situation socio-économique, ou encore sa santé. Qu'il s'agisse d'encourager des pratiques pédagogiques harmonisées, de renforcer l'enseignement explicite, d'offrir des cours méthodologiques préparatoires, de permettre à toutes et tous les élèves de faire des expériences pratiques pour se rapprocher de mondes éloignés, le souci d'équité constitue un fil rouge transversal à souligner et à saluer.

Deuxième constat, directement lié au premier : on voit clairement apparaître la nécessité de placer, en début de cursus, des cours d'introduction aux études gymnasiales. Parmi ces cours, il y a ceux des disciplines chargées par le PEC EM 24 de poser les bases des thèmes transversaux Citoyenneté, Durabilité et Numérique. Mais les réflexions des GTh vont au-delà de ces prescriptions : qu'il s'agisse d'alphabétisation numérique ou de techniques d'art oratoire, de prise de notes ou de rapport au savoir, le besoin de poser des bases communes comblant des lacunes méthodologiques et/ou actitudinales et permettant ainsi une construction plus solide du parcours subséquent est tangible.

Des considérations plus générales s'imposent ici. Tout d'abord, il convient de rappeler que, parmi les raisons de la réforme de l'EM, il y a les lacunes constatées au niveau tertiaire (HEU en particulier) qui ne sont pas uniquement ni prioritairement des lacunes disciplinaires, mais bien liées à la dimension transversale : qu'il s'agisse de compétences de base en L1 et en mathématiques (socle transversal fondamental pour la réussite dans les études subséquentes et dans la société), de compétences transversales (de la pensée critique à la capacité d'organisation en passant par la gestion du stress), de vue d'ensemble (posture réflexive vis-à-vis du savoir), d'agilité intellectuelle (capacité d'adopter un regard interdisciplinaire) ou de compétences numériques (tant au niveau de la maîtrise des outils qu'au niveau de la posture à adopter lors de leur utilisation), les actuels titulaires de maturité gymnasiale montrent des lacunes qu'il s'agit de combler, non seulement pour permettre aux futurs titulaires de maturité gymnasiale de mieux réussir les études universitaires, mais aussi pour les préparer convenablement à faire face aux défis sociétaux de notre temps.

Si l'EM se doit donc de renforcer la préparation transversale, et si une bonne partie de celle-ci peut et doit se faire dans le cadre de l'enseignement disciplinaire, une mise en évidence de la dimension transversale en début de cursus semble présenter des avantages non-négligeables. Savoir que des cours ciblés s'occupent de la prise en charge des élèves pour tout ce qui concerne la dimension transversale, devrait non seulement soulager les enseignantes et les enseignants, mais aussi leur permettre de partir des bases posées dans le cadre de ces cours pour travailler la transversalité dans leur réalité disciplinaire. Car c'est bien dans les disciplines que les compétences sont pratiquées et cultivées, permettant ainsi aux élèves d'atteindre un niveau de maturité et

de maîtrise suffisant pour aller au-delà des disciplines.

Ce qui mène à un **troisième constat** : les propositions des GTh attestent d'une grande sensibilité à la question de la structuration de l'EM, avec une attention particulière à la logique de complexité croissante. Au-delà des consignes réglementaires et des pratiques courantes, les réflexions des GTh reflètent le souci de placer les enseignements au bon moment du cursus. Comme on l'a vu, il y a des cours qu'il convient de placer en début de cursus pour poser les bases. Mais il y en a d'autres qu'il convient de placer plus tard, puisqu'ils demandent une posture réflexive, une vision systémique ou encore une maîtrise multidisciplinaire qu'il faut d'abord acquérir. Qu'il s'agisse de s'interroger sur les conditions de la possibilité du savoir humain ou celles d'une société démocratique, de saisir la complexité d'un système, d'apprendre à l'analyser en changeant et en combinant les perspectives, les GTh ont bien souligné la nécessité de créer un parcours cohérent menant à ces pratiques, dont l'OC et le TM représentent les derniers jalons.

Précisons encore, et c'est un **quatrième constat**, que les réflexions des GTh ont mis en évidence le besoin de créer un parcours qui soit non seulement cohérent, mais aussi efficace et efficient. Pendant cette première année de travail, les GTh se sont concentrés sur leur thématique sans échanger directement. Dès lors, leurs propositions peuvent donner l'impression qu'on va vers une multiplication des dispositifs alourdissant inutilement la grille horaire et empiétant sur l'enseignement disciplinaire, qui est et doit rester le cœur de la formation gymnasiale. Mais à une lecture plus attentive de la synthèse, on se rend compte que les possibilités de synergie sont multiples : dans la suite des réflexions, il s'agira de supprimer les redondances et parvenir à l'émergence d'une structure minimaliste dans son poids, mais capable d'accommoder un maximum de besoins. L'idée de combiner l'interdisciplinarité et l'OC en est un exemple. La nécessité de valoriser les semaines spéciales, en les intégrant dans les contextes d'enseignement, de sorte qu'elles fassent du sens pour les élèves, en est un autre.

Terminons avec un **dernier constat** : les réflexions des GTh et leurs propositions, tout comme les commentaires du GP, témoignent de l'importance accordée aux retours en provenance du corps enseignant. Lors de la consultation sur les axes stratégiques, les enseignantes et les enseignants des gymnases vaudois avaient pu s'exprimer sur les axes stratégiques dessinant le périmètre des discussions dans les GTh : ces axes avaient été reformulés en tenant compte des retours, dont la synthèse figurait en annexe du document final. Le présent document montre de manière moins abstraite à quel point ces retours ont été précieux pour les GTh et le GP : qu'il s'agisse de clarifier des concepts aux contours flous (pensons à la propédeutique scientifique ou à l'interdisciplinarité), de garder à l'esprit la différence entre harmonisation et standardisation, de souligner la double dimension de l'éducation numérique (*au* et *par*), de maintenir les disciplines au cœur de l'EM, de veiller à ne pas alourdir inutilement la grille horaire, ou encore de défendre une formation générale ouvrant la porte aux études subséquentes, mais aussi (et surtout) appelée à former des citoyennes et citoyens responsables, la voix de l'ensemble du corps enseignant se manifeste en filigrane de ce document, qui est maintenant, à son tour, soumis à consultation dans les gymnases. Une nouvelle fois, les retours des enseignantes et enseignants de gymnase seront cruciaux pour donner forme à une nouvelle EM qui soit non seulement conforme aux exigences du cadre fédéral, solide du point de vue pédagogique et réaliste du point de vue de la faisabilité, mais aussi légitime aux yeux des professionnelles et des professionnels qui devront la mettre en œuvre.

5.3 Point de situation des autres GTh

5.3.1 GTh 1 : Structure et grille horaire

Durant sa première année de travail (avril 2025 à février 2026), le GTh 1 a coordonné les réflexions préliminaires visant à élaborer les axes stratégiques de la nouvelle maturité en quatre ans. Il a tout d'abord mené un travail préparatoire approfondi pour identifier les questionnements structurels essentiels relatifs à la nouvelle maturité gymnasiale. Pour nourrir ces réflexions, le groupe a analysé les pratiques d'autres cantons, consulté les GTh, les présidentes et présidents des conférences de chefs de file (PCCCCF) ainsi que les partenaires de la DGEP. Ce processus a abouti à la définition d'un périmètre de réflexion (comparé à des « gabarits » architecturaux) destiné à guider les travaux des autres groupes thématiques, axes que le GTh 1 a ensuite consolidés en janvier 2026 après une phase de consultation auprès des gymnases et des partenaires du projet. La version finale des axes a été validée par le CoDir de la DGEP en février 2026 et remise aux GTh pour la suite de leurs réflexions.

Pour sa seconde année de travail (mars 2026 à l'été 2027), le GTh 1 a pour objectif de coordonner la création de la nouvelle grille horaire. Dans un premier temps, le GTh 1 a défini une méthodologie de travail prévoyant des phases d'analyse du cadre fédéral et des grilles horaires d'autres cantons, de modélisation technique, de coordination pédagogique et de consultation. Il a ainsi analysé en détail les exigences légales fédérales (ORM/RRM 23 et PEC EM 24), puis, à la lumière de la grille horaire actuelle de l'EM du Canton de Vaud, il a mené une analyse comparative approfondie des nouvelles grilles horaires d'autres cantons afin d'identifier des modèles de répartition. Dès la rentrée 2026, le GTh 1 va analyser la Synthèse intermédiaire et prendre connaissance des retours de la consultation dans les gymnases et auprès des partenaires de la DGEP. Finalement, le GTh 1 va proposer des variantes de grille horaire qui seront mises en consultation. Les retours de cette consultation permettront de finaliser la grille horaire et de la soumettre aux instances décisionnelles pour validation.

5.3.2 GTh 14 : Transitions

Le GTh 14 a pour mission principale d'analyser et d'organiser des transitions harmonieuses, qui garantissent une égalité des chances et pédagogiquement cohérentes entre l'école obligatoire et le gymnase, ainsi qu'entre le gymnase et les hautes écoles. Pour ce faire, le GTh 14 doit réfléchir aux conditions d'accès au gymnase en fin de 10^e et en fin de 11^e année, tout en veillant à la continuité pédagogique pour éviter les ruptures dans les apprentissages. Il est également chargé de concevoir des mécanismes de suivi et de soutien pour les élèves et de renforcer la lisibilité des cursus pour les élèves, familles et enseignantes et enseignants. Ses travaux, coordonnés avec le Groupe transversal (GTx) Transitions (dont plusieurs membres du GTh 14 font partie) et d'autres instances comme la DGEO, visent à garantir l'égalité des chances et la réussite des parcours de formation jusqu'au niveau tertiaire.

Durant sa première année de travail, le GTh 14 a débuté par une phase d'appropriation de son mandat et de définition de sa gouvernance, en lien étroit avec le GTx Transitions. Cette étape a servi à fixer les modalités de travail et à établir un calendrier s'étendant jusqu'en 2027. Les membres ont ensuite analysé les résultats de plusieurs études MAT-EO pour identifier les enjeux saillants liés aux parcours des élèves. Puis, le travail s'est organisé en sous-groupes spécialisés pour traiter deux axes majeurs : la continuité

pédagogique SEC I-Gymnase (Cycle 3 vers Secondaire II) et la continuité pédagogique SEC II-Hautes Écoles. Le GTh 14 a repris ses réflexions à la rentrée 2026. Pour la suite de son travail, il va analyser la présente Synthèse intermédiaire et prendre connaissance des retours de la consultation dans les gymnases et auprès des partenaires de la DGEP.

5.3.3 GTh 15 : Planification

En septembre 2024, la DGEP et la DGIP ont présenté une stratégie à l'horizon 2040³⁰ visant à adapter durablement les infrastructures de la formation postobligatoire à l'augmentation du nombre d'élèves et à l'évolution des besoins pédagogiques. Cette vision prévoit le développement de nouveaux gymnases et écoles professionnelles, l'extension de certains établissements existants, ainsi que la rénovation de bâtiments historiques, afin de garantir des conditions d'enseignement de qualité tout en préservant le patrimoine. La stratégie repose également sur un modèle de campus plus flexible, durable et proche des lieux de vie des élèves, intégrant des espaces d'apprentissage, de restauration et de sport adaptés aux pratiques actuelles. Elle s'inscrit enfin dans une gestion à long terme du patrimoine immobilier cantonal, conciliant croissance des effectifs, qualité des infrastructures et objectifs de durabilité. Cette stratégie est régulièrement mise à jour par un groupe de travail de la DGEP.

Le GTh 15 présente la particularité de s'être greffé à ce groupe de travail afin d'y apporter le regard spécifique de MAT-EO. Il a ainsi pour mission de consolider les stratégies d'organisation et mettre à jour le calendrier en fonction du projet MAT-EO afin d'assurer la mise en place des infrastructures permettant une transition sereine vers un cursus de maturité en 4 ans. La poursuite des réflexions portera notamment sur l'analyse de la Synthèse intermédiaire et sur l'avant-projet de révision partielle de la LEO.

5.3.4 GTh 16 : Ressources humaines

Le GTh 16 a pour mission d'identifier et coordonner les besoins en termes de ressources humaines dans le cadre du projet MAT-EO. Il collabore étroitement avec différentes entités du DEF, de la DGEO et de la DGES et il entretient une collaboration étroite avec la HEP Vaud au sujet des liens qui seront à établir entre le futur plan d'études de la maturité gymnasiale et la formation initiale/continue des enseignantes et enseignants. Par ailleurs, le GTh 16 participe aux discussions du GTx RH et Formations et celles du GTh 15.

Durant sa première année de travail, le GTh 16 s'est lancé dans l'élaboration d'un état des lieux exhaustif des ressources humaines actuelles dans les gymnases et les écoles professionnelles. Celui-ci est en cours et il permettra d'identifier les besoins en ressources humaines à l'horizon 2032, en fonction des orientations retenues dans le projet MAT-EO.

5.3.5 GTh 18 : Bases légales

Le GTh 18 se doit de proposer les adaptations ou créations nécessaires du cadre légal (LESS) et réglementaire du Canton de Vaud et apporter une expertise juridique aux GTh

³⁰ Pour plus d'informations, consulter <https://www.vd.ch/actualites/communiqués-de-presse-de-l'état-de-vaud/détail/communiqué/une-vision-a-long-terme-pour-la-formation-postobligatoire-d'aujourd'hui-et-de-demain>

et autres groupes de travail du projet MAT-EO.

Le travail du GTh 18 a tout d'abord porté sur une analyse du cadre légal fédéral (ORM/RRM 23 et PEC EM 24) en vue de préparer les adaptations juridiques nécessaires à la réforme MAT-EO et de répondre aux questions juridiques des GTh. Dans un second temps, les réflexions du GTh 18 ont porté sur l'étude des procédures législatives vaudoises relatives aux avant-projets de loi afin d'identifier les dimensions systémiques ou sectorielles des processus de consultation et de validation qu'il s'agira de mettre en place pour la révision de la LESS. Par ailleurs, le GTh 18 assurera une coordination avec la DGEO, en échangeant sur la méthodologie et les objectifs des révisions législatives LEO et LESS. La poursuite des réflexions du GTh 18 portera notamment sur l'analyse de la Synthèse intermédiaire et sur l'avant-projet de révision partielle de la LEO.

5.3.6 GTh 19 : Gymnase intercantonal de la Broye (GYB)

Le Gymnase intercantonal de la Broye occupe une place unique dans le paysage éducatif suisse. Contrairement aux autres gymnases, qui dépendent d'un seul canton, il est régi conjointement par les cantons de Vaud et de Fribourg et accueille les élèves des deux cantons. Le GYB a donc développé une organisation originale permettant à des élèves provenant de deux systèmes différents de suivre une même formation conduisant au certificat suisse de maturité. Pour cela, il a élaboré son propre plan d'études, inspiré des plans vaudois et fribourgeois tout en respectant le cadre national défini par le règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité.

La réforme nationale introduite par le nouvel ORM/RRM 23 concerne tous les gymnases suisses, mais elle affecte le GYB de manière plus complexe que les autres établissements. En effet, les deux cantons partenaires ne mettent pas en œuvre la réforme selon le même calendrier ni selon les mêmes modalités : le Canton de Fribourg conduit son projet Matu2027 qui adapte une maturité déjà organisée sur quatre ans avec un démarrage prévu en août 2027, alors que le Canton de Vaud combine la réforme de la maturité gymnasiale avec un passage de trois à quatre ans, pour un démarrage en 2032.

Pour répondre à cette situation, le gymnase a lancé son propre projet de mise en œuvre, appelé GYB29³¹. Son objectif est de construire un cursus qui respecte les exigences nationales du nouvel ORM/RRM 23 et du PEC EM 24, qui demeure compatible avec les décisions prises par les Cantons de Vaud et de Fribourg et qui tient compte des différents calendriers. Le GYB prévoit une entrée en vigueur de la nouvelle maturité au 1^{er} août 2029. Ce choix permet au GYB d'attendre que les réformes vaudoise et fribourgeoise soient suffisamment stabilisées avant d'introduire son propre cursus. Le gymnase souligne d'ailleurs que certaines modalités de transition, notamment pour les élèves issus de la scolarité vaudoise, ne sont pas encore définitivement arrêtées. Une coordination étroite a été mise en place entre les projets GYB29 et MAT-EO qui prend la forme d'échanges réguliers entre le Conseil de direction du GYB et le GP.

³¹ Pour plus d'informations, consulter <https://www.gyb.ch/le-gyb/gyb29>

6 Suite du processus

6.1 Consultation

La Synthèse intermédiaire représente un moment important dans le processus de construction de la nouvelle EM vaudoise. Elle constitue un premier bilan des réflexions des GTh après une année de travail, permettant de dégager des lignes de convergence, mais aussi les points d'attention qu'il conviendra d'étudier attentivement. Cette synthèse pose donc les bases des réflexions futures en vue d'un document final qui contiendra les décisions validées par les instances compétentes de la DGEP et du DEF.

Afin de faire évoluer et de consolider ces bases, la DGEP souhaite connaître l'avis du corps enseignant, qui sera *in fine* amené à réaliser concrètement ce qui, pour l'heure, n'est qu'un simple projet esquissé sur le papier. Compte tenu de l'importance et de l'ampleur d'une telle consultation, il a été décidé de mandater une agence spécialisée en la matière.

La Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), dispose d'une agence spécialisée, le ZEM CES, acronyme allemand désignant le « Centre suisse de compétence pour le degré secondaire II formation générale et pour l'évaluation des écoles du degré secondaire II ». Sa mission est de soutenir les autorités dans la mise en œuvre de leurs objectifs de politique de formation et dans le pilotage du système du degré secondaire II. Sur mandat des cantons, le ZEM CES peut ainsi réaliser des évaluations d'établissements scolaires et des enquêtes. C'est à ce titre que la DGEP lui a confié la réalisation de la consultation sur la Synthèse intermédiaire.

Si l'élaboration du questionnaire est le fruit d'une étroite collaboration entre le GP et le ZEM CES, ce dernier est entièrement responsable de la réalisation pratique de la consultation (y compris les aspects techniques), de la récolte et de l'analyse des résultats, ainsi que de l'élaboration du rapport final.

6.2 Enquête auprès des élèves de l'École de maturité

Dans l'*Enquête cantonale climat scolaire auprès des élèves de la scolarité obligatoire*³² (menée par l'Unité PSPS) et, dans une moindre mesure, dans l'*Étude sur l'organisation et les perspectives des cycles 1, 2, 3 de la scolarité obligatoire dans le Canton de Vaud*³³ (menée par le bureau Interface), la parole est donnée aux élèves de l'École obligatoire (EO) vaudoise, qui ont pu s'exprimer sur des questions aussi différentes que le bien-être à l'école, la perception de la justice dans le cadre des évaluations et des sanctions, ou encore l'expérience scolaire.

De son côté, l'Observatoire de l'Éducation et de la Formation de l'Université de Lausanne (OBSEF UNIL) effectue un bilan de la maturité gymnasiale vaudoise. Le premier volet de leur étude, publié en février 2026, concerne les éléments de structure de l'EM, par exemple le taux d'obtention de maturité gymnasiale (MG), le taux de redoublement, ou

³² Nicolet, M., Younes, A. (2025) : Enquête cantonale climat scolaire auprès des élèves de la scolarité obligatoire, Rapport MAT-EO. Disponible sur le site www.mat-eo.ch

³³ Grosjean, N., Intelisano, D., Rota, O., Feller, R. (2026). Étude sur l'organisation et les perspectives des cycles 1, 2 et 3 de la scolarité obligatoire dans le canton de Vaud. Interface Politikstudien Forschung Beratung, Lausanne. Disponible sur le site www.mat-eo.ch

encore le taux de réussite des titulaires de MG à l'université.³⁴ Le deuxième volet, en cours d'élaboration, contiendra les résultats d'une enquête auprès des étudiantes et étudiants de l'UNIL (plus de 200 entretiens individuels et enquête auprès de 15'000 étudiantes et étudiants). Là aussi, on aura donné la parole aux jeunes du Canton de Vaud, celles et ceux notamment qui sont titulaires d'une MG (donc les ex-élèves de l'EM vaudoise) et inscrits à l'UNIL.

Il reste à donner la parole aux actuels élèves de l'EM. Dans ce but, la DGEP a mandaté le bureau Interface pour mener cette enquête auprès des 10'500 élèves de l'EM vaudoise qui se déroulera en automne 2026. L'élaboration du questionnaire de l'enquête est le fruit d'une étroite collaboration entre le GP et le bureau Interface. L'Unité PSPS a également été associée à cette phase du projet pour y intégrer la dimension du climat scolaire. Les jeunes du Conseil des gymnasiennes et des gymnasiens vaudois (CGV) participeront à toutes les phases du projet, ainsi que la CDGV. Le bureau Interface se charge entièrement de la réalisation pratique de la consultation (y compris les aspects techniques), de la récolte et de l'analyse des résultats, ainsi que de l'élaboration du rapport final.

6.3 Lancement des nouveaux GTh

Selon le calendrier de la DGEP, plusieurs GTh vont démarrer leur travail soit en automne 2026, soit en automne 2027 :

- Le **GTh 2 Classes spéciales** commencera en automne 2027 et aura pour mission de concevoir et mettre en œuvre une nouvelle structure et organisation des classes spéciales pour sportives ou sportifs et artistes de haut niveau afin de permettre aux élèves de concilier études et activité sportive ou artistique (SAE), de les soutenir dans leur double projet, et de favoriser l'égalité des chances, l'attractivité du dispositif et l'excellence académique et professionnelle.
- Le **GTh 4 PEC VD** devra coordonner la conception du *Plan d'études vaudois de l'École de maturité*, en collaboration avec les actrices et acteurs des gymnases, en s'appuyant sur l'ORM/RRM 23 et le PEC EM 24, les axes stratégiques du cursus de maturité en 4 ans, la grille horaire et les réflexions des différents GTh traitant du contenu de la maturité, afin de garantir la réalisation d'une formation cohérente, exigeante et adaptée au contexte vaudois, tout en assurant l'harmonisation intercantonale et la conformité aux standards nationaux. Il commencera en automne 2026 pour une première année de travail visant à organiser le travail de rédaction du *Plan d'études* et sera composé du Chef de l'Office de l'enseignement gymnasial (OEG), de l'Assistante de projet MAT-EO, d'un membre de l'Unité juridique de la DGEP, de deux membres de la CDGV, d'un responsable de la HEP VD, de deux PCCCF et de membres de l'OEG. L'écriture du *Plan d'études* commencera en automne 2027 et sera réalisée par les PCCCF et l'ensemble des enseignantes et enseignants des gymnases vaudois.

³⁴ Margas, N., Goastellec, G., Sommet, N., Gross, D., Karunanethy, K., Batruch, A., Rodrigo Sanjoaquin, J., (2025). L'école de maturité vaudoise entre structures et trajectoires d'élèves : efficacité, équité et leviers structurels. Rapport de l'Observatoire de l'Éducation et de la Formation de l'Université de Lausanne – volet 1. Disponible sur le site www.mat-eo.ch

- Le **GTh 17 Gouvernance, qualité, évaluation de l'enseignement** lancera ses travaux en automne 2027 avec pour objectif de conduire une réflexion approfondie sur l'organisation et le fonctionnement actuel des gymnases, ceci afin d'élaborer et mettre en œuvre un dispositif cantonal intégré de développement et d'assurance qualité permettant de garantir la pertinence, la cohérence et l'efficacité des pratiques administratives, pédagogiques et organisationnelles, tout en favorisant une culture d'amélioration continue partagée par l'ensemble des actrices et acteurs. Ceci répond à différents articles de l'ORM/RRM :
 - L'Art. 8 qui, selon le *Rapport explicatif* du SEFRI³⁵, « introduit une exigence explicite en matière de formation continue régulière du corps enseignant », au vu du rôle déterminant que joue la formation continue dans la qualité de l'enseignement dispensé ;
 - L'Art. 28 qui demande que les écoles soient « dotées d'un dispositif de développement et d'assurance de la qualité ». Selon le *Rapport explicatif* du SEFRI, cette « démarche qualité comprend notamment différents éléments, comme le feed-back individuel (auprès des enseignantes et enseignants), le développement personnel, le pilotage des processus de qualité par la direction de l'école (p.ex. entretiens d'évaluation), l'auto-évaluation et le développement de la qualité de l'école ou encore son évaluation externe ».
 - L'Art. 29 qui demande que les écoles soient « dotées d'un dispositif permettant de rendre compte à la CSM du respect des exigences minimales ». Ce dispositif ne sera pas aussi complexe qu'une procédure de première reconnaissance, mais il devra néanmoins permettre de rendre compte périodiquement du respect des conditions.
- Le **GTh 20 GypAd** qui démarrera en août 2027 et qui visera à assurer l'adaptation progressive et cohérente du Gymnase pour Adultes (GypAd) aux nouvelles exigences de l'ORM/RRM 23 et du PEC EM 24, en adaptant l'organisation pédagogique aux spécificités des adultes en formation.

6.4 Automne 2027/printemps 2028 : rapport final

À la suite du premier jalon constitué par le document *Axes stratégiques du cursus de maturité en 4 ans*, un deuxième jalon est posé au travers de la rédaction de la présente Synthèse intermédiaire. Un troisième jalon sera posé, en principe à la fin 2027, par l'entremise d'un rapport final qui traduira en décisions concrètes les orientations identifiées dans les deux premiers jalons. Il constituera ainsi l'aboutissement de la phase de travail préparatoire et de concertation et permettra l'ouverture d'une nouvelle phase de mise en œuvre de la réforme qui verra notamment l'écriture du nouveau *Plan d'études vaudois de l'École de maturité* et celle de la nouvelle LESS.

³⁵ Pour plus d'informations, consulter <https://edk.ch/fr/themes/maturite-gymnasiale>

7 Conclusion

La présente Synthèse intermédiaire marque un jalon essentiel et structurant dans le processus de création de la nouvelle maturité gymnasiale vaudoise. Au terme de cette première année de travaux exploratoires, il apparaît clairement que la réforme MAT-EO ne se limite pas à l'ajout purement arithmétique d'une quatrième année de gymnase. Si un travail essentiel est réalisé par les GTh de la DGEP en vue de poser les bases pédagogiques et organisationnelles de la nouvelle maturité gymnasiale, le projet MAT-EO travaille dans son ensemble à une transformation partielle du système de formation, dont l'ambition est d'assurer une cohérence globale du parcours de l'élève, de la fin de l'école obligatoire, au niveau des transitions, au travers du cursus de maturité gymnasiale et jusqu'à l'entrée dans l'enseignement tertiaire.

Un premier constat transversal des GTh est le souci constant d'équité qui anime l'ensemble des groupes thématiques et qui montre la nécessité de garantir l'équité pour que, à parité de potentiel, chaque élève dispose des mêmes opportunités de réussite et ne soit pas pénalisé par son genre, ses origines, sa situation socio-économique ou encore sa santé. Ceci est parfaitement aligné avec l'ORM/RRM 23 qui consacre notamment un article spécifique à l'équité (Art. 32) affirmant que « l'équité est promue à travers des mesures appropriées, en particulier lors de la transition de la scolarité obligatoire aux écoles de maturité gymnasiale et dans les filières de maturité gymnasiale. »

Un second constat est celui de convergences des propositions des GTh qui font apparaître la nécessité de placer des cours d'introduction aux études gymnasiales dès le début du cursus. Ceci permettrait de poser un socle commun de bases méthodologiques et attitudeles, comblant ainsi les lacunes transversales souvent constatées pendant le cursus de maturité gymnasiale et lors de l'entrée dans l'enseignement tertiaire, notamment en termes de pensée critique, de capacité d'organisation ou de maîtrise des outils numériques. En favorisant une posture active face au savoir, ce socle commun permettrait d'outiller durablement les élèves pour affronter la complexité croissante des exigences académiques. Enfin, cette préparation explicite constitue un appui précieux pour les enseignantes et les enseignants, qui peuvent dès lors s'appuyer sur des acquis stabilisés tout au long des quatre ans de l'EM.

La synthèse souligne également que les grands défis du XXI^e siècle — durabilité, citoyenneté, numérique — ne peuvent être traités en silos. L'interdisciplinarité est désormais envisagée comme un levier pour appréhender la complexité du monde vivant. Pour répondre aux exigences fédérales sans surcharger les grilles horaires, des solutions innovantes émergent, comme l'utilisation de l'Option Complémentaire (OC) comme cadre privilégié pour une interdisciplinarité forte et structurée en fin de parcours. Cette approche permet de donner du sens aux apprentissages tout en valorisant la collaboration entre les enseignantes et les enseignants.

La réflexion des GTh témoigne d'une attention particulière à la logique de complexité croissante du cursus. Si le début de la formation est envisagé par les GTh comme permettant de poser des bases transversales et disciplinaires, la seconde partie vise l'épanouissement de l'autonomie. Le positionnement par exemple du Travail de Maturité (TM) ou des Options Complémentaires (OC) est pensé pour respecter les rythmes de développement des jeunes, tout en assurant la transition vers les hautes écoles. La mobilité, autrefois vue sous le seul angle linguistique, est désormais réaffirmée comme un outil de développement des compétences interculturelles et sociales pour l'ensemble

des élèves.

Bien que les travaux aient été menés de manière thématique, cette lecture croisée révèle de nombreuses possibilités de synergies. La suite du processus consistera pour les GTh à affiner ces scénarios sur la base des retours de la consultation pour éliminer les redondances et construire une grille horaire qui soit à la fois efficace et respectueuse du cœur disciplinaire de l'école de maturité.

Ce document ne constitue pas une fin en soi, mais un support au dialogue. La vaste consultation prévue à l'automne 2026 auprès du corps enseignant et des partenaires est une étape cruciale. Elle permettra d'intégrer l'expertise du terrain et de vérifier la faisabilité des options proposées. En parallèle, la parole sera donnée aux élèves via une enquête d'envergure, garantissant que la nouvelle maturité soit construite avec celles et ceux qui la vivent.

En conclusion, les premières lignes de la nouvelle maturité gymnasiale vaudoise se dégagent et dessinent les contours d'une formation exigeante, équilibrée et cohérente, en mesure d'asseoir une culture générale solide permettant aux élèves d'accéder aux études subséquentes et capable de former des citoyennes et citoyens responsables, prêts à assumer leur place dans une société en pleine mutation. Le travail se poursuivra en 2027 avec l'analyse des retours de la consultation, la suite des réflexions des GTh et la consultation sur la grille horaire qui contribueront ainsi à préparer les décisions d'orientation de la nouvelle maturité gymnasiale et l'écriture du futur plan d'études cantonal ainsi que la révision de la LESS.

8 Annexes

8.1 Liste des abréviations

CDIP	Conférence des directrices et directeurs de l'instruction publique
CoDir	Comité de direction du projet MAT-EO (DGEP)
COPIL	Comité de pilotage du projet MAT-EO (DEF)
CoPro	Comité de projet MAT-EO (DEF)
CoPro MT	Comité de projet des mesures de transition (DGEP)
CSM	Commission suisse de maturité
DEF	Département de l'enseignement et de la formation professionnelle
DEFR	Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
DGEP	Direction générale de l'enseignement postobligatoire
DGES	Direction générale de l'enseignement supérieur
DGIP	Direction générale des infrastructures et du patrimoine
DPO	Délégation postobligatoire : sous-groupe de travail de la Plateforme MAT-EO composée des partenaires de la DGEP
EM	Ecole de maturité
1M, 2M, 3M, 4M	Première année d'EM, deuxième année, etc.
EO	Enseignement obligatoire
EP	Enseignement postobligatoire
ES	Écoles supérieures (tertiaire)
EVMG	Évolution de la maturité gymnasiale
GP	Groupe de projet (DGEP)
GTh	Groupe thématique
GTx	Groupe thématique transversal aux directions générales
HEP	Haute école pédagogique
HES	Haute école spécialisée
LEO	Loi sur l'enseignement obligatoire
LESS	Loi sur l'enseignement secondaire supérieur
MAT-EO	Maturité – Ecole obligatoire : nom donné à la réforme scolaire dans le Canton de Vaud
MINT	Mathématiques, informatique, sciences naturelles et technique
OC	Option complémentaire

OCOSP	Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle
OEG	Office de l'enseignement gymnasial
ORM/RRM 23	Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (il s'agit du texte édicté par le Conseil fédéral) / Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (il s'agit du texte de même teneur édicté par la CDIP). Les deux textes ont été adoptés en 2023.
OS	Option spécifique
PCCCF	Présidentes et présidents des conférences cantonales des chefs de file
PCT	Profil de compétences transversales
PEC EM 24	Plan d'études cadre de l'Ecole de maturité (niveau fédéral). Le texte a été adopté en 2024.
PER	Plan d'études romand
SEC I	Secondaire I (EO, cycle 3)
SEC II	Secondaire II (formation postobligatoire)
SEFRI	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation
SHS	Sciences humaines et sociales
SSPES	Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire
TM	Travail de maturité

8.2 Cadre fédéral : textes de référence

ORM/RRM 23 :

Conseil fédéral suisse : Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (ORM), 28.01.2023

CDIP : Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM), 22.06.2023

PEC EM 24 :

CDIP : Plan d'études cadre écoles de maturité gymnasiale, Berne 20.06.2024

CSM : Critères de reconnaissance de la Commission suisse de maturité, 14.03.2025

CSM : Directive pour la réalisation de filières de maturité plurilingues, 08.11.2025

CSM : Guide pour le dépôt de demandes à compter du 1er août 2024 selon le droit révisé. Demandes à des fins de reconnaissance au niveau suisse des certificats de maturité gymnasiale cantonaux ou reconnus par un canton, 14.03.2025

SEFRI : Questions d'interprétation RRM/ORM. Décisions de la CSM. Série 1, 19.11.25

SEFRI : Questions d'interprétation RRM/ORM. Décisions de la CSM. Série 2, 10.03.26

SEFRI : Questions d'interprétation RRM/ORM. Décisions de la CSM. Série 3, 18.03.26

SEFRI : Questions d'interprétation RRM/ORM. Décisions de la CSM. Série 4, 10.06.26

SEFRI : Rapport explicatif. Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (ORM), 28.06.2023

8.3 Décisions de la CSM

Dans le cadre de la réforme EVMG, les cantons peuvent faire remonter des questions à la CSM via la Conférence suisse des services de l'enseignement secondaire II formation générale (SMAK). En retour, cette dernière répertorie les décisions de la CSM et les transmet aux cantons. Vous trouverez ci-après un résumé des décisions prises à ce jour, qui a été élaboré par le GP.

1^{re} série de décisions (19.11.25)

- **Certificat de maturité en cas de redoublement** : délai ultime de délivrance d'un certificat de maturité et situation particulière en cas de redoublement.
 - À partir de 2033 (2039 pour VD), il ne sera plus possible de délivrer un certificat de maturité selon l'ancien droit (Matu 1995).
 - Une planification minutieuse s'impose pour **tenir compte des redoublements**, en particulier dans les cantons qui prévoient une mise en œuvre plutôt tardive.
 - Aucune directive de la CSM concernant la question organisationnelle de la délivrance des certificats aux redoublants après la mise en œuvre du nouveau droit (dispositions transitoires pour deux ans).
- **Option complémentaire (art. 13)** : interdiction d'assembler arbitrairement des disciplines (nécessité d'un tout cohérent) + choix d'OC une seule fois.
 - Le choix de l'option complémentaire (OC) n'est effectué qu'une seule fois (interdiction p.ex. de choisir une nouvelle OC chaque semestre ou chaque année scolaire).
 - Chaque OC doit être conçue comme un ensemble homogène, avec un cadre thématique clairement structuré.
 - En cas de combinaison de plusieurs disciplines, le contenu de l'OC doit être sélectionné avec soin afin de former un profil global cohérent.
 - Une série arbitraire de disciplines que l'élève peut choisir librement, sans coordination thématique, n'est pas conforme à l'art. 13 RRM/ORM.
- **Interdisciplinarité (art. 20) et compétences transversales** :
 - Pour la procédure de reconnaissance, il faut d'une part montrer selon quel concept / dans quels cadres le travail interdisciplinaire est effectué (dans le cadre de la documentation sur les thèmes transversaux relatifs à l'art. 20, explications de nature qualitative).
 - D'autre part, il faut prouver que le travail interdisciplinaire représente au moins les 3 % prescrits du temps total d'enseignement.
 - L'RRM/ORM ne contiennent aucune autre prescription concernant la **mise en œuvre concrète de l'interdisciplinarité**. La CSM ne donne aucune autre

indication à cet égard.

- **Les exigences minimales du plan d'études cadre** sont prises en compte pour la prise en considération des domaines d'enseignements transversaux, notamment les compétences transversales et l'interdisciplinarité (art. 3, al. 2, let. d RRM/ORM).
- **Notes de maturité et évaluation du travail de maturité en cas d'absence due à une année ou un semestre d'échange**
 - L'art. 25, al. 2, let. b, doit être interprété de manière à ce que la transmission des connaissances et l'évaluation des prestations se rapportent à la dernière année de formation prévue dans le plan d'études correspondant. Dans le cas d'une année d'échange, il convient de s'assurer que la note annuelle correspondante puisse être obtenue soit en accord avec l'école d'accueil (reconnue), soit, au retour de l'élève, par la transmission et l'évaluation des compétences clés à l'école d'origine. Le suivi d'un cours n'est pas obligatoire.

2^e série de décisions (10.03.26)

1. Éducation physique et sportive (EPS) - Art. 10

- **Question (Canton de Neuchâtel)** : Le canton souhaite proposer une période hebdomadaire d'EPS en classe axée sur la santé, le bien-être et la régulation des émotions (théorie), avec parfois du mouvement en extérieur. Cette approche respecte-t-elle les attentes minimales ?
- **Réponse de la CSM** : L'éducation physique doit comporter au moins 110 leçons par année scolaire distribuées régulièrement. Bien qu'une compensation partielle par des journées sportives soit possible, le transfert d'une partie des cours vers des unités principalement théoriques ne satisfait probablement pas aux exigences fédérales.

2. Offre de disciplines et matières d'approfondissement - Art. 11

- **Question (Canton de Bâle-Campagne)** : Le canton prévoit des matières d'approfondissement interdisciplinaires (domaines SHS et MINT) en dernière année de formation. Est-ce admissible ?
- **Réponse de la CSM** : La commission ne voit aucun obstacle à ces matières, pour autant que les exigences minimales de l'ORM/RRM soient respectées, notamment concernant le plan d'études, la proportion des disciplines et la qualification des enseignants.

3. Garantie de l'offre en langues - Art. 21

- **Question (Plusieurs cantons)** : L'offre d'un cours d'anglais doit-elle être impérativement garantie ?
- **Réponse de la CSM** : L'expression « il est garanti » doit être comprise comme pour l'italien : le cours doit être proposé si suffisamment d'élèves s'y inscrivent, et une coopération entre écoles est envisageable pour assurer cette offre.

4. Examens de maturité et Options Spécifiques (OS) - Art. 24

- **Question (Canton de Zurich)** : L'obligation d'évaluer les langues modernes à l'écrit et à l'oral s'applique-t-elle aussi aux options spécifiques (OS) comportant une

composante linguistique ?

- Réponse de la CSM :
 - Une réponse définitive ne pourra être donnée qu'une fois le plan d'études des OS disponible.
 - Les compétences linguistiques sont prioritairement évaluées dans le cadre disciplinaire fondamental (où l'oral est obligatoire). Pour les OS, l'examen oral ne serait nécessaire que pour l'espagnol en tant que « matière unique ».
 - Une OS avec une langue étrangère comme matière unique est possible tant que l'aspect de la propédeutique scientifique est garanti.

3^e série de décisions (18.03.26)

1. Prise en compte d'une prestation interdisciplinaire dans la note de maturité d'une branche fondamentale (GF)

- **Question du canton** : Si l'histoire est enseignée comme branche fondamentale en 4^e année, une évaluation réalisée dans le cadre d'un « approfondissement interdisciplinaire » (par exemple sur l'éducation citoyenne) peut-elle être intégrée à la note de maturité d'histoire ? De même, pour les autres branches « pilotes » de cet approfondissement, la note obtenue dans ce cadre peut-elle constituer la note de maturité de la branche fondamentale correspondante ?
- **Décision de la CSM** : Cette approche est jugée correcte. La Commission considère qu'il s'agit d'une branche fondamentale approfondie de manière interdisciplinaire, ce qui est conforme à l'ORM/RRM tant que les autres exigences réglementaires sont respectées.

2. Calcul d'une note de maturité par combinaison de notes de 3^e et 4^e années

- **Question du canton** : Serait-il possible de calculer les notes de maturité de deux branches fondamentales impliquées dans un projet interdisciplinaire en faisant la moyenne entre la note annuelle de 3^e année (pour chaque branche) et la note obtenue dans le cadre de l'approfondissement interdisciplinaire en 4^e année ?
- **Décision de la CSM** : Cette proposition n'est pas conforme à l'art. 25, al. 2, let. b de l'ORM/RRM. La transmission des connaissances et les preuves de performance doivent se rapporter à la dernière année de formation selon le programme d'études. Le mélange des notes de deux branches fondamentales ne permet pas d'atteindre cet objectif.

3. Statut de la note du « module » d'approfondissement interdisciplinaire

- **Question du canton** : Le canton SH relevait qu'il n'existe pas de note de maturité spécifique pour le « module » d'approfondissement interdisciplinaire en tant que tel, celle-ci devant obligatoirement être attribuée à une branche fondamentale.
- **Décision de la CSM** : La Commission rappelle que les notes de maturité sont définies de manière exhaustive à l'art. 25, al. 1 de l'ORM/RRM. Bien que l'approfondissement interdisciplinaire soit possible, le lien avec la branche fondamentale doit être maintenu afin de garantir une formation large, équilibrée et cohérente, indispensable à l'aptitude générale aux études supérieures.

4^e série de décisions (10.06.26)

1. Désignation des matières fondamentales (Art. 11)

- **Thématique** : La nomenclature officielle des branches dans les grilles horaires.
- **Question (Canton de Thurgovie)** : Est-il obligatoire d'utiliser les noms exacts prescrits par l'ORM/RRM (ex: « Histoire » au lieu de « Histoire et éducation civique ») ? Peut-on scinder une matière comme les « Arts visuels » en deux ou proposer une variante comme « Allemand SLA » (travaux autonomes) en tant que matière fondamentale ?
- **Réponse de la CSM** : L'article 11 prescrit des désignations obligatoires pour les matières fondamentales. Toute appellation différente renvoie par définition à une matière à option (principale ou complémentaire).
 - Les termes « Histoire » et « Arts visuels » doivent être utilisés tels quels.
 - Une offre spécifique comme « Allemand SLA » ne peut pas être une matière fondamentale, mais peut être proposée comme matière à option.

2. Acquisition des compétences de base (Art. 19)

- **Thématique** : La définition et l'exigence du terme « garanti » concernant les compétences de base.
- **Question (Canton de Berne)** : L'école doit-elle vérifier que chaque élève maîtrise l'intégralité des compétences pour être admis aux examens ? Un échec dans ce domaine entraîne-t-il l'exclusion du gymnase ?
- **Réponse de la CSM** :
 - « Acquérir » une compétence signifie atteindre un niveau au moins suffisant, ce qui diffère de la « maîtrise » totale.
 - L'école doit garantir que l'acquisition est possible et diagnostiquer les besoins de soutien.
 - Si ces compétences sont essentielles à la formation, elles ne constituent pas, en elles-mêmes, des critères de réussite au sens des conditions de promotion de l'article 26.

3. Interdisciplinarité et matières cantonales (Art. 20)

- **Thématique** : Prise en compte des branches pour atteindre le quota de 3 % d'interdisciplinarité.
- **Question (Canton de Nidwald)** : Peut-on utiliser une matière purement cantonale (non ORM/RRM), comme « Religion/Éthique », pour couvrir le domaine de l'interdisciplinarité ?
- **Réponse de la CSM** : Seules les matières reconnues par l'ORM/RRM comptent pour le quota d'interdisciplinarité. Les matières dites « cantonales » sont exclues. Toutefois, si le contenu « Religion/Éthique » est intégré dans une matière à option (spécifique ou complémentaire) interdisciplinaire reconnue, les pourcentages peuvent alors être comptabilisés.

4. Calcul des notes et évaluation du travail de maturité (Art. 25)

- **Thématique** : Modalités de notation pour les matières d'approfondissement et lien avec le travail de maturité.

- **Questions (Canton de Bâle-Campagne) :**

- Le calcul de la note de maturité d'une matière fondamentale (50 % note d'expérience / 50 % note d'examen de la matière d'approfondissement liée) est-il correct ?
- Peut-on compenser ou intégrer l'évaluation d'un projet mené en « matière d'orientation » dans la note du travail de maturité ?

- **Réponses de la CSM :**

- Le mode de calcul proposé est jugé **judicieux et conforme** au règlement.
- Aucune compensation n'est possible. Les prestations dans les différentes matières sont évaluées de manière indépendante. Selon l'art. 25.2c, la note du travail de maturité doit se référer exclusivement au travail écrit et à la présentation orale du travail de maturité lui-même.