

Vers une école démocratique

Ce que vous lisez et allez débattre est un texte en chantier, dont l'élaboration a commencé au courant de l'année 2017. Il est d'abord destiné au débat interne à la SVMS et à SUD-Education, mais également au débat public sur la transformation de l'école. Sa forme est provisoire et ouverte. Il n'attend que des questionnements, des suggestions, des compléments, des rédactions alternatives. A tou-te-s et à chacun-e d'intervenir dans sa production. Un groupe de travail sera réuni dès que possible pour poursuivre le travail.

1. Défendre l'Ecole démocratique, c'est dire ce qu'elle devrait être, mais aussi faire la critique de l'école telle qu'elle existe.
2. Il est ici question de l'école vaudoise, pas parce qu'elle serait exemplaire, mais parce que c'est celle où nous travaillons.
3. L'école n'est pas que l'école obligatoire. Par école, il faut entendre tous les degrés : le primaire, le secondaire et le tertiaire, aussi bien l'enseignement à vocation essentiellement scolaire ou académique, que l'enseignement professionnel.
4. Toutefois, il sera ici surtout question de l'école dite obligatoire et du secondaire II post-obligatoire (gymnases, enseignement professionnel, transition).
5. L'école n'est pas un lieu neutre. Elle n'est pas hermétique aux tensions sociales et politiques, ou de tout autre nature. Elle est un enjeu d'institution de la société, de la culture et de la construction intellectuelle. Cet enjeu est décisif parce que (presque) tous les enfants y vont.
6. Comme toute organisation, l'école est une construction résultant des forces qui s'exercent sur elle, à l'intérieur (parents, enseignant-e-s, élèves) et à l'extérieur. Ces forces, à commencer par celles qui sont dominantes, y prêtent une attention permanente.
7. L'école a toujours été un instrument de la reproduction sociale. Elle le demeure. Mais l'école peut, par son travail de culture et de construction intellectuelle, desserrer ce cadre.

8. Tous les élèves ne seraient pas faits pour toutes les filières, et inversement. Comme si certains savoirs étaient réservés. Qu'est-ce que l'école si elle n'a pas pour but de donner dans toute la mesure du possible accès à tous les savoirs pour tou-te-s et donc de construire les pédagogies et les didactiques qui portent un tel projet ?
9. L'école est profondément marquée et fondamentalement structurée par et pour la sélection sociale. Tous les instruments et les moments de l'orientation (nom élégant et présentable de la sélection) sont constitués dans ce but.
10. Certes, en apparence, l'école obligatoire a un plan d'études unique pour tous les élèves. Mais ce plan contient en lui-même des niveaux d'atteinte différents. Il cautionne donc l'inégalité présumée ou l'inégalité visée par l'école, qui se concrétise par les systèmes de filières (ou de niveaux), dans le Canton de Vaud, comme ailleurs du reste.
11. Avoir passé de trois à deux filières (deux et demi comme nous l'avions dit avant la votation de 2011) ne change pas l'organisation stratégique de la scolarité secondaire.
12. Cela n'a pas fondamentalement changé parce que ce qui suit (le post-obligatoire) n'a pas été reconfiguré. Il demeure comme il est depuis longtemps : un gymnase, une formation professionnelle duale (et minoritairement en école), et des structures de transition. La scolarité obligatoire reste donc organisée en fonction des filières du post-obligatoire.
13. Il y a toutefois des évolutions au post-obligatoire, vers plus d'inégalité, notamment à travers l'accès restreint à la maturité professionnelle. Cela a tendance à aggraver les contradictions de l'école obligatoire, qui serait voulue par le pouvoir, à l'inverse, plus égalitaire. D'où la difficulté croissante à faire croire à des élèves (pré)adolescents que des voies s'offrent à eux, alors qu'ils ont l'intuition que ce n'est pas vrai.
14. L'âge d'entrée en apprentissage dual reculant année après année (plus de 18 ans aujourd'hui), un grand nombre d'élèves doivent être pris en charge dans les structures de transition.
15. Le pouvoir reconfigure ces dernières selon une logique du placement, alors que les enseignant-e-s y ouvrent bien pour l'enseignement. Les

jeunes, à peine sortis de l'école, se voient donc de plus en plus appliquer les schémas du traitement disciplinaire du chômage, bien que les enseignant-e-s travaillent encore à « faire l'école ».

16. Pour celles et ceux qui entrent dans le secteur professionnel dual, elles et ils sont confronté-e-s à des formations très spécialisées, qui limitent les contenus et les qualifications. Les formations professionnelles manquent d'ampleur et de solidité pour donner une véritable autonomie dans le perfectionnement et à la réorientation sur le marché du travail.
17. Les formations professionnelles en école ont construit des filières plus autonomes du marché du travail. Les plans d'études y sont néanmoins beaucoup plus contraignants que dans les formations générales et limitent l'autonomie des enseignant-e-s. C'est notamment le cas de l'Ecole du commerce du gymnase.
18. Il règne encore et toujours une pression pour limiter la croissance du niveau de qualification. A l'intérieur, cela se traduit par la parcellisation et la formation des métiers contre la « polytechnie » et les moyens pour construire une formation professionnelle forte avec une pédagogie ad hoc. A l'extérieur, cela se traduit par le sempiternel appel à la « revalorisation » de la formation professionnelle contre le soi-disant trop grand nombre de jeunes en école (gymnase ou autre).
19. Pourtant, le système ne produit, ni en quantité, ni en qualifications suffisantes, la force de travail socialement utile. Celle-ci doit être importée, dans plusieurs secteurs, notamment dans la santé et dans le travail social ou éducatif.
20. Les politiques de contraintes pour limiter l'augmentation des qualifications permet aux forces sociales dominantes (qui n'ont aucun intérêt aux besoins sociaux de la majorité de la population) de mettre une pression permanente pour maintenir des salaires bas et reporter le poids de la qualification sur les gens eux-mêmes. En clair : la collectivité finance une formation minimale. Si les gens veulent plus, ils se débrouillent, pour autant que leur patron soit d'accord, s'ils ont un emploi. Il n'existe donc pas de droit à une véritable formation, par l'absence de politique pour que les conditions matérielles de l'exercice de ce droit soient réunies : bourses, gratuité, etc.
21. De surcroît, cette politique malthusienne de la formation et de la qualification (il y a une quantité finie et un niveau globalement indépassable de qualifications à répartir – inégalement – parmi la

population) entre en contradiction avec les aspirations de la société, en particulier sa fraction, considérable, faite des parents qui attendent pour leurs enfants reçoivent un niveau de qualification le plus élevé possible. La formation est perçue légitimement comme un élément essentiel pour échapper à l'exclusion et à la précarisation sociale dont les enseignant-e-s supportent le poids et les pressions. La disproportion entre ces attentes et le processus de sélection des enfants conduit à des conflits entre parents et école.

22. Même si le nombre de filières diminue ici (dans l'obligatoire) ou se diversifie (dans le post-obligatoire), l'école n'a pas fondamentalement changé dans les trente dernières années.
23. Mais, dans le même temps, l'école, et en particulier les enseignant-e-s, sont faces à des injonctions paradoxales : le pouvoir demande d'amener tous les élèves plus loin (le plan d'études romand est plus exigeant que le précédent, notamment pour les élèves qui sont le plus en difficulté), avec des moyens inchangés. Mais l'aboutissement est de les assigner toujours à la sélection. Le système précédent avait l'avantage de lisibilité : il était fait par et pour la sélection, clairement. L'actuel dispositif repose sur une égalité apparente tout en exigeant de produire la sélection. C'est contradictoire. Et ce sont les enseignant-e-s qui sont face à cette contradiction, indépassable.
24. Pour le dire autrement, face à l'injonction d'assurer une égalité de traitement entre tous les élèves, pourtant différents, l'école se trouve dans l'impossibilité de promouvoir l'égalité des chances entre ces mêmes élèves dont les besoins et les situations diffèrent.
25. Le dispositif de sélection, à l'œuvre en 8^e année, entre autres au moyen des Epreuves cantonales de référence (ECR), est marqué par l'hyper-évaluation avec son lot de conséquences sur la santé des élèves, dégradée par ce qu'induisent la pression sociale, familiale et personnelle.
26. De plus, l'école se trouve, sans cesse davantage, à devoir affronter des besoins sociaux pour lesquels elle ne dispose ni des ressources, ni des qualifications nécessaires. C'est le résultat de l'accroissement des situations de détresse sociale et de la contraction des politiques sociales qui devraient y répondre. Elle doit répondre également à des attentes et à des espérances qu'elle ne peut combler. Les enseignant-e-s subissent le poids de ce désarroi.

27. L'enseignement reste structuré par l'intervention d'un adulte (le plus souvent), parfois plusieurs, auprès d'un groupe d'élèves. Il n'a pas été compris que la généralisation d'un enseignement à niveaux et par option conduirait à la multiplication effrénée des groupes d'élèves. La structure traditionnelle des classes éclate. Les possibilités d'intervention des enseignant-e-s en sont profondément modifiées. En conséquence, les élèves sont dans des compositions différentes à presque chaque changement d'enseignement dans une journée. Ce qui fonctionne à peu près pour des gymnasien-ne-s, grands adolescent-e-s ou jeunes adultes, ne convient pas à des adolescent-e-s, a fortiori en difficulté, sociale et/ou scolaire.
28. Sous couvert de l'enseignement à niveaux et de la perméabilité qu'il favoriserait, il se dissimule en vérité une stratégie délibérée pour l'individualisation des parcours.
29. Il y a certes un rapport personnel au savoir, mais une part significative du processus de construction de ce rapport doit être collectif, ce qui rend nécessaire de « faire classe ». Or, le fractionnement permanent du groupe-classe par l'effet des regroupements de niveaux et d'options est un obstacle à l'œuvre collective de l'accès aux savoirs, donc de la construction intellectuelle des élèves.
30. Cette individualisation des parcours est un des aspects de qu'on nomme : école-entreprise. D'œuvre de travail commun et collectif pour construire et développer ensemble des savoirs, à partir d'interventions pédagogiques, de situations didactiques, l'école devient une structure devant procurer à chaque élève, indépendamment des autres, un capital de connaissance essentiellement lié à l'employabilité ultérieure sur le marché du travail.
31. L'école-entreprise fait une place croissante aux savoirs instrumentaux contre les savoirs fondamentaux, notamment sous couvert de promouvoir l'orientation professionnelle. Dans le cas vaudois, cela se voit dans une partie des objectifs de « l'approche du monde professionnel », de la « formation générale » ou, pour le secondaire II, dans l'organisation de l'Ecole de commerce.
32. L'école-entreprise est aussi une école rigidifiée par les normes, où se développent le contrôle et l'évaluation, pas seulement des élèves, mais aussi des enseignant-e-s. La liberté pédagogique et les marges de manœuvre des enseignant-e-s sont restreintes, et parfois complètement ruinées.

33. Celles et ceux qui veulent œuvrer différemment, ou qui simplement prennent la parole, exposent des idées, proposent, sont menacé-e-s de sanctions, voire effectivement sanctionné-e-s.
34. Entre l'école-entreprise et les injonctions paradoxales (l'appel à l'égalité de traitement et au droit à la qualification en même temps que la réalisation de la sélection systématique), les enseignant-e-s sont déstabilisé-e-s. Tenu-e-s de se conformer étroitement à l'ordre établi, quitte à aller à l'encontre de leur conscience et à renoncer à d'autres pratiques dans l'intérêt de leurs élèves, elles et ils doivent se débrouiller face à leur(s) classe(s), « entrepreneurs » pédagogiques privé-e-s. des moyens, du temps et du climat de travail indispensables pour faire leur métier.
35. En cas de difficulté, les enseignant-e-s sont très souvent tenu-e-s pour seul-e-s responsables, appelé-e-s à trouver eux-mêmes les stratégies pour faire face aux difficultés. Et sans succès, les sanctions tombent, ou alors le harcèlement. Cela porte atteinte à la santé et au respect de la personnalité.
36. Maintenant, il y a encore, contre tout ce qui précède, dans l'école et hors d'elle, des enseignant-e-s, mais pas seulement, qui luttent pour atténuer les effets de ces politiques, pour tâcher de construire l'acquisition de savoirs par les élèves et les jeunes.
37. C'est dur, car il faut lutter contre l'école-entreprise et ses effets, contre les injonctions paradoxales du pouvoir et contre le désespoir des élèves, qui, sans avenir, démontent les classes.
38. Sur ce dernier aspect, il faut reconnaître le pouvoir dévastateur de l'appel permanent et multiforme du discours dominant pour affirmer l'inutilité des savoirs fondamentaux (pour les catégories populaires, pas pour les élites, qui possèdent, comme capital culturel, ces savoirs fondamentaux).
39. Il faut ajouter que les enseignant-e-s sont déstabilisés par les conditions mêmes de leur formation. Les HEP, de façon hyper-normée, prétendent à la production, par une structure cadrante et encadrante, de la science entière et de la technique qui en découlerait pour normer en tout point l'activité enseignante. Or l'enseignement est d'abord une activité intellectuelle créatrice et non une activité d'exécution, cadrée, technicienne. Il faut sérieusement interroger le

type de formation et son référentiel idéologique (ce qui sera l'objet d'un autre texte).

40. Contre cela, il faut construire l'école démocratique : culture, construction intellectuelle, capacité d'être au monde et de le comprendre, démocratie de la connaissance.
41. Tous les élèves et tous les jeunes ont bien droit à tous les savoirs. Rien ne justifie que ce qui serait bon pour les un-e-s ne le serait pas pour les autres. Il faut par contre acheminer dans ces cheminements pour l'acquisition des démarches pédagogiques, des constructions didactiques, des constructions intellectuelles qui répondent aux situations socio-scolaires des élèves.
42. Les grands savoirs renvoient à la production du savoir, au type de savoirs qu'il s'agit de cibler, aux moyens, aux démarches et aux temps indispensables pour les acquérir. L'école agit sur les conditions de possibilité de l'intelligence collective.
43. Maintenant, tout le monde n'affronte pas les mêmes obstacles, pour toute une série de raisons, relatives aux trajectoires personnelles, familiales, sociales, migratoires, etc.
44. Il faut donc renforcer les dispositifs d'aide aux élèves sous toutes leurs formes. Cela implique une augmentation significative des moyens pour l'école.
45. Il faut aussi plus de moyens. Pour une meilleure école, il faut plus d'enseignant-e-s et moins d'élèves dans les classes. Et une meilleure reconnaissance des enseignant.e.s, de leur métier et de leur dignité.
46. L'octroi des ressources aux écoles doit garantir que l'école puisse tenir une cible de 16 à 18 élèves par classe, afin de tenir un maximum indépassable de 20 élèves.
47. Il est nécessaire, à l'école obligatoire, de travailler dans des groupes stables, au moins pour une année, idéalement deux ans, afin de construire un rapport durable entre élèves et enseignant-e-s pour approfondir le travail sur les savoirs, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes pour construire une collectivité de travail et de vie où les savoirs s'accumulent, circulent, sont communiqués et partagés par l'établissement de processus coopératifs en autant de mouvements d'égalisation culturelle que possible.

48. Quant à la question des filières et à la formation des classes, il faut sérieusement envisager de ne plus la régler de façon uniforme. Elle doit trouver des réponses originales conçues et portées par les enseignant-e-s. Il doit revenir aux équipes pédagogiques, de façon démocratique (les directions et les chefs de files doivent n'être que des arbitres), d'organiser les classes de manière à amener tous les élèves aussi loin que possible dans le cadre du plan d'études.
49. De la même manière, la question de l'évaluation doit être réglée à l'échelle de l'établissement. Le poids de l'évaluation doit significativement diminuer. Les instruments technocratiques de l'évaluation externe, à commencer par les épreuves communes à différentes échelles (y compris les ECR), doivent disparaître. Toute entreprise commune d'évaluation ne peut être que l'œuvre de collectifs d'enseignant-e-s selon leur propre initiative.
50. Une telle construction nécessite du temps de collaboration, à la fois pour construire et ajuster l'organisation de l'établissement, et pour suivre les élèves, en particulier celles et ceux d'entre eux qui ont des difficultés. L'établissement doit être une véritable coopérative pédagogique. Il doit également y avoir du temps pour la socialisation entre établissement pour entretenir la culture professionnelle collective.
51. La reconnaissance de la capacité professionnelle des enseignant-e-s, de leurs savoirs, de leur capacité à intervenir et à transformer, de la professionnalité dans toute sa qualité et son envergure, est au cœur même du « faire école ». Ce n'est pas le contrôle sans cesse accru sur le travail des enseignant-e-s qui permettra de résoudre les problèmes que doit affronter l'école mais la reconnaissance de leur capacité d'initiative, de création et de coopération.
52. En conséquence, le temps d'enseignement (devant le groupe classe) doit baisser significativement.
53. Il faut établir une large autonomie et une liberté pédagogique des équipes d'enseignant-e-s donnant des marges de manœuvre par rapport à la rigidité des plans d'études et des grilles horaires.
54. L'autonomie des établissements qui doivent gagner une dimension de coopératives pédagogiques, formées par les enseignant-e-s, est à l'opposé des modèles d'établissements autonomes agissant sur mandat

et dirigés par des conseils d'administration (formés d'élus locaux ou de parents).

55. Quant à la transition d'un ordre d'enseignement à l'autre, il n'est pas pour autant question, sous prétexte de l'hétérogénéité des modèles, d'établir des examens d'entrée dans les écoles du post-obligatoire.
56. La professionnalité des enseignant-e-s doit être reconnue dans leur travail d'évaluation également. L'appréciation qu'elles et ils font du travail des élèves doit être au cœur de l'opération d'orientation en fin de la scolarité dite obligatoire.
57. Il faut toutefois discuter le dispositif de l'examen et instituer des possibilités de remédiation.
58. L'âge d'entrée en apprentissage dual recule. Il ne peut être question de résoudre ce problème par le développement et l'allongement des structures de transition. Il faut sortir les jeunes d'une logique de placement avant même de travailler.
59. Il y a des solutions innovantes. Par exemple, il faut développer, après l'école obligatoire, des écoles de métiers, à caractère polytechnique (destiné à un domaine professionnel élargi, plutôt qu'à une filière d'emblée spécialisée), pour accueillir des jeunes qui ne souhaitent pas entamer des études gymnasiales et qui n'ont pas accès à l'apprentissage dual. Ces écoles auraient un double objectif : de d'enseignement de la culture générale, de la construction intellectuelle et en même temps l'acquisition de savoirs professionnels polytechniques, avec, à l'issue, une qualification équivalente au CFC, ainsi qu'un accès à la maturité professionnelle ou spécialisée.
60. Il faut également, en cas d'échec pratique ou théorique au CFC, mettre sur pied une école de la deuxième chance qui prépare les jeunes gens à affronter leurs nouveaux examens dans les meilleures conditions.
61. L'école professionnelle est une partie de l'école publique. Il y a un droit pour les jeunes à y accéder, à égalité de traitement avec les autres filières (gymnase). Ce droit ne doit pas être subordonné à l'obtention de ce contrat de travail à caractère spécial qu'est le contrat d'apprentissage. Le marché du travail ne doit pas décider le droit à la formation.
62. Cela institue le droit à l'école jusqu'à l'âge adulte de 18 ans.

63. A la suite, il faut établir une équivalence entre tous les types de maturités (fédérale, professionnelle, spécialisée) pour accéder également à toutes les hautes écoles, d'où que viennent les titulaires.
64. Les droits quant à la durée du parcours de formation et à son financement doivent intégrer le principe l'égalité des chances pour compenser l'inégalité des conditions. Cela signifie qu'il ne faut pas établir des règles rigides de durée des parcours. Il faut aussi lutter pour le principe général de la gratuité des études.
65. Il est également nécessaire de renforcer significativement les moyens dédiés aux bourses d'études. Il s'agit élargir le nombre de bénéficiaires et de restreindre les limitations de remboursement.
66. En matière de qualification des enseignant-e-s, tout enseignant-e devrait atteindre au moins le niveau du master, quel que soit l'ordre d'enseignement.
67. Il faut en conséquence une uniformisation des conditions statutaires des enseignant-e-s à 20 périodes d'enseignement hebdomadaire.
68. Concernant le salaire, il faut généraliser la logique des « cliquets », c'est-à-dire des couloirs de progression salariale, permettant de progresser par rapport au niveau de qualification initial, en valorisant les formations complémentaires, les responsabilités exercées et l'expérience accumulée.

Quelques mesures urgentes

- 1) Pour l'autonomie d'action et la coopération libre pour les équipes. Les conférences dans les établissements qui veulent organiser les classes, l'enseignement et l'évaluation différemment de ce que prévoit la loi, doivent pouvoir le faire, sans attendre.
- 2) Les instruments d'évaluation externes doivent disparaître, à commencer par les ECR
- 3) Le droit à la formation en école professionnelle doit être délié du contrat de travail d'apprentissage.
- 4) De nouvelles écoles de métiers doivent être créées, y compris de formation professionnelle générale et polytechnique.

- 5) Il doit être institué une école de la deuxième chance pour les jeunes, souvent les plus précaires, en échec au CFC.
- 6) La gratuité totale de toute les filières de formation doit être instituée.
- 7) Les écoles doivent se voir attribuer des ressources un cible d'effectif moyen par classe de 16-18. Les effectifs ne doivent jamais dépasser 20 élèves.
- 8) Les enseignant-e-s doivent être reconnu-e-s dans leur pleine professionnalité et obtenir, dans les meilleurs délais, une amélioration de leur statut, de leurs conditions et de leur temps de travail ainsi que de leur salaire.