

---

## **Pour une école démocratique**

### **publié par la Coordination SUD-Education\***

Ce document est composé de considérations générales sur l'école, ainsi que l'ultime version des prises de positions de la Coordination SUD-Education concernant : l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), la Convention scolaire romande, l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, et les avant-projets de lois sur la HEP (LHEP) et l'enseignement secondaire supérieur (LESS). Sont également abordés des projets déjà en cours de réalisation ou en voie d'être votés, en particulier l'EMPL sur la création de conseils d'établissements, et le Système d'information des établissements de formation.

Les considérations générales qui figurent dans la première partie de ce document ne sont figées dans le marbre. Elles sont destinées à alimenter le débat sur l'école, dans et hors du syndicat, avec l'idée que ce débat ne peut et ne doit pas être clos. L'école ne peut pas ne pas être l'enjeu de discussions permanentes sur ses raisons d'être et d'évoluer.

---

\* Association vaudoise des maître-sse-s de gymnase (AVMG), Syndicat vaudois des maître-sse-s de l'enseignement professionnel (SVMEP), Société vaudoise des maître-sse-s secondaires (SVMS), Enseignant-e-s primaires SUD, SUD – enseignement & recherche ; adresse : Coordination SUD-Education, Pl. Chauderon 5, 1003 Lausanne.

---

## **Considérations générales**

### **Etat de l'école publique**

L'année 2006 est fertile en matière d'évolution institutionnelle pour l'école publique suisse en général et vaudoise en particulier. Plusieurs éléments politiques, légaux et réglementaires, cadrent déjà une nouvelle école publique depuis quelques années (PISA, Réforme de Bologne) viennent d'entrer en vigueur (accords intercantonaux de reconnaissance des diplômes d'enseignement), ont été récemment votés (articles constitutionnels sur la formation), ou sont en passe de l'être (EMPL instituant des conseils d'établissement).

D'autres éléments sont actuellement soumis à la consultation. Au plan suisse ou romand, il s'agit d'abord des nouveaux accords intercantonaux de coordination en matière de scolarité obligatoire (HarmoS et Convention scolaire romande, Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée). Pour ce qui concerne plus précisément le Canton de Vaud, deux projets de lois sont en consultation (loi sur la HEP, loi sur l'enseignement secondaire supérieur LESS)). Il faut y ajouter un élément moins visible, mais à l'influence déterminante sur le travail dans l'école publique : le système d'information des établissements de formation (SIEF).

Ces multiples instruments n'ont apparemment comme seul lien que l'organisation et la gestion de l'école publique pour les enfants et les jeunes. Mais ils ont une unité qui est la marque d'une direction politique peu assumée comme telle par les autorités.

Certes, il existe des prises de position générales sur le sens, le but, les missions de l'école publique.<sup>1</sup> Mais c'est un exercice auquel se prêtent peu les gouvernants.

De manière générale, les nouveaux instruments de la politique de l'éducation portent la marque du contrôle bureaucratique, de la négation des droits fondamentaux, de la politique répressive en matière d'emploi, de la restriction des moyens financiers. Nous allons illustrer cet esprit à travers des exemples tirés des projets susmentionnés, en Suisse, et essentiellement dans le Canton de Vaud.

---

<sup>1</sup> Finalités et objectifs de l'école publique, Déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003 . Il faut y ajouter les déclarations d'intention sans suite du personnel politique au moment des votations et élections, par exemple au moment du vote des articles constitutionnels sur la formation du 21 mai 2006.

Nous avons déjà eu l'occasion de dénoncer le fossé important entre les déclarations lénifiantes du personnel politique sur l'importance de l'investissement dans le domaine de la formation et de la recherche, et la réalité des budgets octroyés au domaine concerné.

Nous travaillons jour après jour à la défense des droits et des conditions de travail des enseignant-e-s. Nous sommes particulièrement bien placés pour observer le durcissement général des rapports de travail, orchestré par les employeurs publics et privés, à leur seul profit et à celui des classes sociales privilégiées : baisses de salaire, licenciements, pressions, pénibilité, etc....

Le cheminement intellectuel des autorités en matière de politique de l'éducation est au fond celui qui conduit toutes les politiques publiques depuis une trentaine d'années.

On trouve dans cet arsenal idéologique une crise des ressources financières des collectivités publiques construite de toutes pièces par les cadeaux fiscaux aux classes sociales privilégiées ; une conception des prestations de service public mesurée à l'aune de son efficacité comptable plutôt que sur les droits fondamentaux et les moyens à engager pour les satisfaire ; et un accroissement généralisé du contrôle, ou, ce qui revient au même, de la "lutte contre les abus" (sic).

L'obsession de l'efficacité du rapport entre budget et résultats, associé au développement des instruments de contrôle se décline essentiellement de la manière suivante dans le domaine de l'école :

- Contrôle du niveau de compétence des élèves par des instruments tels que PISA ou les épreuves cantonales de référence vaudoises ; et bientôt par des épreuves suisses standardisées instituées par HarmoS et la Convention scolaire romande. Ces épreuves peuvent se révéler intéressantes en ce qu'elles mettent en évidence la part d'élèves très en difficulté. Cela devrait être un levier pour débloquer les politiques et les moyens pour y remédier. Loin s'en faut. Le rôle sociopolitique de PISA est depuis sa première édition, l'occasion de classer les cantons entre eux (il est facile de démontrer que cela n'a aucun sens, même statistique, c'est comme si tous les élèves de la même classe avaient entre 5 et 6 sur 6...) et de dénoncer ceux qui font moins bien que leurs congénères pour un moins bon prix. Le tout est soigneusement emballé dans le discours réactionnaire sur l'école qui n'apprend rien, discours tenu par M. Jean-

Romain Putallaz et ses amis. Autrement dit, la conclusion retenues par les autorités et la complicité des médias dans ce domaine est la suivante : un instrument de contrôle nous montre des résultats insatisfaisants avec des ressources pourtant jugées importantes. C'est la preuve que certains dans le système éducatif abusent de leur position pour en retirer une rente de situation. Ce sont les enseignant-e-s, pour le plus grand bonheur de toutes celles et tous ceux qui rêvent de grever leurs revenus, et les chercheurs en éducation, pour le plus grands bonheur de la réaction anti-pédagogique qui rêve de revenir à une école qui n'a jamais existé. CQFD. Et il n'est jamais question de droit à la formation et à la culture ou de droit du travail : qu'est-ce qu'on enseigne ? pourquoi ? comment ? avec quelles ressources ? avec quels statuts pour les travailleurs/euses ? etc....

- En matière de politique budgétaire, l'Etat s'est trouvé un instrument remarquable qui lui permet de se dédouaner de la responsabilité des conséquences de la diminution des ressources. En confiant directement aux établissements de formation des enveloppes (écu des gymnases vaudois et enveloppe pédagogique des établissements de la formation obligatoire), il laisse la responsabilité des choix aux directions quant aux priorités à définir, même en période de restriction. Ainsi, plus personne ne voit lorsqu'on ouvre ou, surtout, ferme une ou plusieurs classes. L'argument de l'autonomie dans l'allocation des ressources peut être pertinent, mais à condition de ne pas l'utiliser comme masque à la stagnation/diminution des ressources, alors que la population augmente. On trouve ici la déclinaison de la stagnation/diminution des ressources, associées à un instrument "d'efficacité" des politiques publiques (l'enveloppe), sans oublier le contrôle qu'opère l'Etat en dernier recours.
- On nous répondra qu'en fin de compte le nombre d'élève par classe n'augmente pas et que la situation n'est pas si grave. Certes, les effectifs par classe sont stables dans la scolarité obligatoire. Mais ils sont objectivement disproportionnés par rapport aux attentes fixées par l'autorité en matière d'éducation. De plus, les effectifs ont explosé dans le secteur post-obligatoire, et ce que le pouvoir n'a pas encore pris sur les élèves, il l'a déjà très largement pris sur les salaires du personnel de l'enseignement et s'apprête à le faire encore pour les maître-sse-s du gymnase, des écoles professionnelles et du secondaire I (licencié-e-s).

- Et si les effectifs sont la partie visible de l'iceberg, ils masquent mieux l'incurie du système d'aide à la formation. La politique sociale en faveur des jeunes et des familles est nulle. Le budget des bourses d'études (qui concerne aussi gymnasiens-ne-s et apprentis-e-s faut-il le rappeler) et d'une telle faiblesse qu'il contraint l'office compétent à renvoyer les justiciables aux tribunaux pour octroyer les montants dus sous la contrainte d'un verdict. La politique miracle pour résoudre les problèmes sociaux posés par la formation : un compromis fade sur l'accueil de la petite enfance et des ambitions en matière d'horaire continu. C'est simple, les enfants restent à l'école, nourris de sandwiches et gardés gratuitement par des enseignant-e-s déjà trop bien payé-e-s.<sup>2</sup> Pourquoi restent-ils à l'école ? Cela permet ainsi à leurs parents de travailler encore et encore. C'est tellement plus simple que d'augmenter les salaires et de développer l'aide sociale pour favoriser le temps partiel et permettre aux familles, monoparentales en particulier, d'assumer l'éducation de leurs enfants.
- Mais tout n'est pas que question de diminution de ressources. Lorsque ces ressources peuvent servir l'efficacité des politiques publiques en garantissant un contrôle maximal sur l'exécution des tâches et plus encore sur celles et ceux qui les exécutent en débloquant des fonds. Il n'est pas exclu que nous soyons très directement confronté-e-s à ce problème avec le développement de SIEF (système d'information des établissements de formation). Cet outil informatique de 8,5 millions de francs est destiné dès la rentrée 2006 à remplacer progressivement tous les outils de gestion de personnel et de gestion pédagogique dans toute l'école vaudoise du primaire à la fin du secondaire II. Cet instrument devrait permettre d'administrer simultanément le parcours des élèves, l'évaluation de leur travail et l'organisation du travail enseignant. Autrement dit, il y a là potentiellement un formidable outil de contrôle du travail avec la possibilité pour la hiérarchie de vérifier par exemple le nombre de travaux évalués par élève à tout moment, ou le décompte période par période des heures effectuées ou non (la poursuite du DECAPE dans l'enseignement professionnel).
- Justement, dans le domaine des conditions de travail dans l'enseignement, force nous est de constater le développement d'une politique du personnel fondée elle aussi sur le contrôle au service de l'efficacité voulue par l'employeur en matière de gestion. De

---

<sup>2</sup> Dixit l'inénarrable Beat Kappeler dans "Le Temps".

plus en plus, les directions sont formées de gens qui se sont plus frottés au monde de l'administration qu'à celui de l'enseignement et qui mettent en place des procédures de conduite du personnel relevant de vraies fausses démarches "qualité". Cela est conduit par les Directions générales. L'objectif inavoué n'est ainsi pas de mettre en place les conditions de travail les meilleures possibles pour faciliter les tâches de chacun-e au meilleurs profit des jeunes, mais d'user de multiples moyens de pressions (allant de l'agitation de la peur du règlement non respecté au mobbing caractérisé). Un-e directeur/trice n'est pas celui qui dirige l'action du personnel de l'école, c'est de plus en plus le commissaire délégué par l'employeur au contrôle tatillon des moindres écarts à la réglementation, même si celle-ci ne correspond pas aux besoins du travail, des travailleurs/euses et des usager-e-s. Il fût un régime honni, à l'est de l'Europe, qui pratiquait ce fonctionnement à haute dose. Il fût un temps ou ce régime n'était pas en odeur de sainteté. Il lui a suffi de disparaître pour que le contrôle de tout, de tout le monde, tout le temps retrouve toutes ses lettres de noblesse.

- Le contrôle est au centre de toute l'action politique, y compris en matière d'éducation. Il faut contrôler les élèves, leur travail, leurs maître-sse-s. Punir, mesurer, presser. Et pourquoi ? Plus aucun responsable ne semble le savoir. La machine tourne toute seule. Elle justifie son existence par l'utilité des contrôles qu'elle effectue pour voir si elle tourne rond.

Attention. Il faut évidemment convenir que dans le cadre de cette politique générale et dans la foule des instruments évoqués dans ce texte, il y a évidemment des éléments justes et progressistes. Cela s'explique par le fait qu'au-delà d'un climat politique général, il se trouve des intérêts, des personnalités, des contingences historiques et institutionnelles, des rapports de force locaux, qui font que certaines idées peuvent se développer en contradiction partielle avec le cadre général. Nous relèverons explicitement les éléments progressistes des éléments soumis à la consultation.

## **Pour une école démocratique**

En tant que tel, déclamer que l'école doit être démocratique ne dit rien de ce que devrait l'école, la démocratie, pas plus que l'école démocratique. Cette partie est donc consacrée à ce que nous entendons par *école démocratique* dans des termes clairs et concrets.

- Nous réaffirmons d'abord fortement que chacun-e a droit à accéder aux grands savoirs : la culture, le langage, le monde des sciences. Cet accès est un droit fondamental humain qui ne saurait être limité par aucune disposition que ce soit.
- Nous ne prétendons pas que tou-te-s ont les mêmes aptitudes à tout point de vue dans cet accès. Mais l'école doit se donner pour but que chacun-e ait la possibilité d'atteindre le point le plus haut en termes de savoirs, étant donné ses dispositions intellectuelles, son ancrage social, son histoire personnelle, ou de l'étendue de son capital culturel.
- A l'inverse, ce n'est pas parce que nous ne nous ressemblons pas tou-te-s à tout point de vue devant l'accès aux grands savoirs, que l'école doit abandonner toute ambition de correction et de compensation des inégalités sociales. Cette mission doit même être au centre de ses préoccupations, notamment en développant des politiques qui permettent aux enfants et aux jeunes de pouvoir accomplir le travail scolaire dans des conditions similaires. A titre d'exemple, l'école doit avoir pour but de faire en sorte que les élèves puissent accomplir leurs devoirs personnels avec une aide appropriée, sachant que cette aide est fortement fluctuante d'une famille à l'autre.
- L'école ne doit pas être un instrument de politique publique destiné au formatage de futur-e-s travailleurs/euses. Elle ne doit pas être un outil, socialisé par la volonté des patrons, pour assurer le "socle de base" aux jeunes en vue de leur entrée dans le monde des entreprises.
- L'école ne doit pas être cet instrument qu'elle devient pourtant progressivement aujourd'hui, parce que cela est profondément contraire à l'accès aux grands savoirs. L'école "socle de base" est par définition acritique par rapport aux valeurs du travail et de l'économie, et elle tend à reproduire ces valeurs, telles que la précarité, l'utilitarisme (des savoirs et des actions), une acception étroite des "compétences".

- Cela ne signifie pourtant pas que l'école ne prépare en rien à la vie d'adulte et au monde du travail, compte tenu notamment de la place qu'occupe celui-ci parmi toutes les activités humaines. Mais nous défendons l'idée que l'entrée dans les savoirs professionnels doit se faire en lien très étroit avec les savoirs scientifiques et techniques dans toutes leurs dimensions. Nous défendons l'idée que l'acquisition de ces savoirs professionnels doit être comprise dans le sens le plus favorable aux individus. Cela implique très concrètement que la place de l'acquisition de ces savoirs professionnels est l'école, et pas les entreprises.
- L'école doit intégrer la composante majeure des trajectoires personnelles des enfants et des jeunes tout ceci, en ce sens qu'il n'est pas possible d'ignorer que tou-te-s ne sont pas toujours à même d'accéder aux mêmes savoirs, aux mêmes moments, avec les mêmes moyens. Il est donc incontournable de disposer d'une riche palette de stratégies pédagogiques et outils didactiques.
- L'élève est-il au centre de l'école ? Ce question ne prend un sens que si l'on se demande : au centre de quoi, et vers quoi ? Nous émettons l'idée que l'élève se trouve au centre d'une action collective et coordonnées par les adultes (en particulier enseignant-e-s) vers la conquête des grands savoirs, la formation aux catégories intellectuelles et aux dispositions méthodologiques. Dans cet esprit, il est illusoire de vouloir distinguer des enseignements qui viseraient à "apprendre à apprendre" et d'autres qui auraient pour objectif "d'apprendre". Ce sont deux faces d'une même pièce. Les grands savoirs, les disciplines et leurs méthodes sont indissociables. Il ne peut en aller autrement de leur enseignement. Cette querelle est vaine et stérile. Elle ne témoigne que de la stupidité de celles et ceux qui la professent, et elle ne sert que les intérêts de celles et ceux qui veulent détruire l'accès aux grands savoirs.
- Il y a donc une nécessité indispensable de consolider et de donner un nouvel élan aux savoirs disciplinaires, par une réhabilitation du langage conceptuel, idéal et théorique avec la pédagogie qui l'accompagne. Concrètement, cela implique de reconsidérer la place d'objets intellectuels tels que la grammaire ou l'idéal mathématiques ; sans un retour à une pédagogie "à encéphalogramme plat" (enseignement frontal inefficace) ; mais plutôt dans une dynamique de construction collective des savoirs, avec une



ouverture critique sur ces mêmes savoirs. L'enseignant et l'(es)enseigné-e(-s) contribuent à cette construction, dans un rapport asymétrique de domination objective.

- Pour mettre en œuvre une telle école, la formation des enseignants, de tou-te-s les enseignants (!), doit être constituée d'une richesse de savoirs disciplinaires et pédagogiques/didactiques. Aucune des filières de formation d'enseignant-e ne saurait nécessiter plus les uns que les autres, de la même manière qu'aucun-e élève ou jeune ne peut être chassé-e des savoirs fondamentaux pour mieux être réduit-e à l'utilitarisme.
- Dans l'exercice du métier d'enseignant-e, nous rappelons les éléments constitutifs que sont la liberté pédagogique, l'autogestion pédagogique, et la coopération librement consentie.
- Nous disons notre ouverture sur les projets d'établissement (transversaux, transdisciplinaires, ou en réponse à des problèmes spécifique), mais dans une volonté qui ne peut être qu'universelle.
- L'école doit être faite pour toutes et pour tous. Elle doit être une tentative de conduire tout le monde le plus loin possible.
- Il n'empêche que l'école, comme institution et comme mouvement social, ne peut pas ne pas être une question en permanence ouverte. C'est à la fois un objet et un lieu de débat et de confrontation. Elle l'est dans l'espace public, mais elle l'est aussi entre les enseignant-e-s.
- L'école fait aujourd'hui l'objet d'une attention particulière de toutes parts, de tous milieux, mais avec des intentions très différentes. Il en découle une focalisation très importante avec une tendance à en faire le lieu central de l'action publique à même de résoudre, ou simplement de contribuer à résoudre tous les maux sociaux. Ce n'est pas possible. L'école n'a pas les moyens, les ressources, les capacités, matérielles et humaines, de solutionner les restructurations industrielles ou les conséquences de la politique urbaine, ou plus généralement la montée des sentiments profonds d'angoisse dans la population face aux violences physiques et symboliques des politiques actuelles.

- Les questions des notes et de l'homogénéité/hétérogénéité des classes, lorsqu'elles sont prises pour elles-mêmes, sont des leurres dans le débat sur l'école.
- En effet, la note, convenablement administrée, peut avec d'autres outils, servir à donner une signification symbolique d'une progression dans un savoir donné.
- La question de l'homogénéité/hétérogénéité des classes ramène très largement aux moyens, à l'encadrement, aux conditions générales matérielles de l'école ; mais également à la qualité de la formation des enseignant-e-s. Plus la formation est forte, tant les savoirs fondamentaux que dans les savoirs pédagogiques et didactiques, plus le problème peut être maîtrisé.
- La disqualification permanente du métier d'enseignant-e fait que les gens ne sont pas à même d'affronter le débat sur cette question, et encore moins les difficultés auxquelles elles et ils peuvent être confronté-e-s dans les classes hétérogènes.
- Avant la question de l'homogénéité/hétérogénéité, il est indispensable
  - de travailler sur les questions que nous avons évoquées plus haut ;
  - de ne pas lâcher la lutte pour les conditions matérielles d'accomplissement des tâches de l'école publique démocratique (y compris les salaires) ;
  - aborder la question centrale de la sélection socio scolaire VS. le droit universel à l'accès aux grands savoirs.
- Cela dit, le report du traitement de la question de l'homogénéité/hétérogénéité n'empêche aucunement de mettre immédiatement en place l'universalité des programmes et des objectifs de connaissances pour tou-te-s. Nous le demandons.
- Ce texte n'est pas une doctrine définitive, il est l'instrument du débat. Nous invitons en particulier les collègues et les associations membres de SUD-Education à le discuter.