
L'école du succès ne se fait pas en excluant
les maillons faibles

Ecole de la réussite

Exposé des motifs sur
la question des filières et du redoublement
au secondaire I
dans l'école vaudoise

Christine Sözerman
Edouard Montagrin
José Ticon

Mai 2008

Sommaire

1. Pourquoi débattre maintenant d'une école sans filière ?

Contexte politique

La raréfaction du travail et l'évolution des missions de l'école

Les enseignements des comparaisons entre les systèmes scolaires

Le canton de Vaud : un cas particulier en Europe et dans le monde

2. Quels arguments en faveur d'une école sans filière ?

Perspective éthique

Perspective pédagogique

Perspective économique

3. Conclusion

4. Bibliographie, sources

L'essentiel...

Lorsque la Société Pédagogique Vaudoise a fait paraître, en septembre 2007, les « 26 mesures pour une école de la réussite », un groupe issu de l'association les « 5-9 », a souhaité effectuer des recherches pour approfondir le débat sur les filières au secondaire et sur le redoublement.

En effet, souvent, ce débat passionné repose sur des croyances et des pratiques liées à l'expérience des uns et des autres. Mais qu'en disent les recherches menées sur cette question ?

Le présent document, rédigé dans le cadre des travaux de ce groupe, synthétise les réflexions de chercheurs en éducation et d'observateurs de l'évolution de l'institution scolaire.

Il est vrai, toutes les études lues démontrent que l'efficacité globale d'un système éducatif est plus grande lorsque les classes accueillent une population hétérogène d'élèves.

Les conclusions de ce document peuvent surprendre, voire choquer.

A cet égard, il est toujours difficile d'aborder objectivement une réalité différente (une école secondaire sans filière) avec, en tête, les expériences d'un système vécu dès l'enfance. Cette prise de distance se révèle encore plus ardue dans un contexte où de nombreux « faiseurs d'opinion » proclament que le niveau baisse dramatiquement et qu'il faut renforcer la sélection scolaire et « revenir » à une école plus exigeante. Préconiser des recettes simples pour « régler » les difficultés que traverse l'institution scolaire ne contribue pas à éclairer un débat qui ne peut qu'être complexe du fait des multiples dimensions concernées (méthodes pédagogiques, missions de l'école, liens école et monde du travail, éthique, nouvelles pratiques éducatives dans les familles, etc.).

Les auteurs appellent de leurs vœux une école mettant davantage en valeur l'égalité des chances.

La forme que pourrait prendre une école plus axée sur la réussite que sur la sélection ne peut naître qu'à l'issue d'un débat argumenté, ouvert et respectueux.

Dans ce contexte, les auteurs soulignent la qualité du travail effectué par les enseignants impliqués dans l'école actuelle à trois filières.

Christine Sözerman
Edouard Montagrin
José Ticon

1. Pourquoi débattre maintenant d'une école sans filière ?

Le sujet vivement débattu de l'organisation du secondaire 1 revient à intervalles réguliers sous les projecteurs de l'actualité. Que l'on évoque les zones pilotes des années 70, l'initiative *Une meilleure école pour tous* de 1982 ou le projet *EVM* en 1996, de nombreuses tentatives de réformes se sont exprimées sans, jusque-là, que l'organisation en trois filières n'ait été modifiée. Les raisons qui poussent aujourd'hui la Société Pédagogique Vaudoise (SPV) à relancer le débat sont de plusieurs ordres :

- Le dépôt de postulats au Grand Conseil vaudois et d'une nouvelle initiative (2010, *sauver l'école*) sur laquelle le peuple devra vraisemblablement se prononcer d'ici à 2010 ;
- L'évolution du rôle de l'école dans le domaine particulier de la qualification professionnelle ;
- Les comparaisons fortement médiatisées des systèmes scolaires à l'échelle mondiale ;
- La prise de conscience de la « solitude » du système scolaire vaudois face aux structures mises en œuvre dans les autres régions du monde ;

- Le projet HarmoS qui implique un enseignement de deux langues étrangères pour l'ensemble des élèves et des objectifs communs dans toutes les disciplines d'ici à 2014 ;
- L'uniformisation des moyens d'enseignement.

Contexte politique

Le préambule des *26 mesures pour une école vaudoise de la réussite* de septembre 2007 proposées par la SPV l'affirme : *la question de l'organisation du secondaire I vaudois est (...) l'enjeu principal qui devrait animer les débats de la présente législature (2007-2012).* Dans un contexte cantonal marqué par le dépôt au Grand Conseil de deux postulats relatifs aux filières dans le secondaire 1 et d'une initiative visant à renforcer les processus de sélection scolaire, la SPV se doit de défendre une position claire, solidement argumentée et débattue notamment au sein de ses instances décisionnelles. Le présent document se donne pour objectif de mettre en relief des arguments dans un débat souvent alimenté par des positions émotionnelles et/ou idéologiques. Une revue des arguments disponibles en l'état actuel de la réflexion et des recherches en éducation doit permettre aux délégués de la SPV de se prononcer sur la partie *Structure* des 26 mesures proposées.

La raréfaction du travail et l'évolution des missions de l'école

Les processus de mondialisation, notamment la libre circulation, la raréfaction du travail et une évolution des mentalités dans les familles entraînent depuis quelques années une attention plus aiguë qu'auparavant à l'efficacité des systèmes scolaires. Marcel Crahay, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, souligne que *la fonction de distribution des qualifications que l'école assumait négligemment dans le passé, est devenue prioritaire aux yeux du grand public, au point de submerger la demande d'éducation et de socialisation.*¹

Le contexte actuel se voit, en effet, marqué par une pression accrue sur la finalité d'utilité sociale de l'école. Les formations proposées par les cursus scolaires doivent offrir des garanties élevées de « rentabilité », étant entendu que *l'école répartit des biens ayant une valeur sur les marchés professionnels et la hiérarchie des positions sociales.*²

Pour illustrer cette mutation, l'entreprise Bobst venait auparavant chercher des apprentis (dans les années 70) en VSO en intervenant directement dans les classes. Aujourd'hui, ces interventions ont totalement disparu et c'est aux enseignants et aux élèves de tenter des rapprochements avec le monde du travail. Dans les années 70, certains élèves en grande difficulté trouvaient des emplois stables (pompiste, manœuvre), alors que les mêmes profils d'élèves aujourd'hui n'ont que de très faibles chances de trouver un travail ou d'accéder à un contrat d'apprentissage.

David Istance (1997), chercheur de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement économiques) au Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, met en perspective le fait que les inégalités des revenus se sont accrues dans nombre de pays européens entre 1980 et 1990. La loi du marché aggrave les inégalités sociales existantes et l'on observe une corrélation importante entre le niveau d'études et le chômage.³ **Le problème de l'égalité des chances se pose donc depuis les années 90 avec une acuité renouvelée.**

¹ Crahay, M. (2000), p. 21

² Dubet et Martucelli, 1996, p.23 cité par Crahay, M. (2000), p. 21

³ Istance (1997), p. 28 cite les chiffres suivants pour la France : en 1994, 62% des jeunes ayant atteint un niveau secondaire de 1^{er} cycle sont sans emploi après un an de recherche, 20% des diplômés universitaires se trouvent dans la même situation.

Dans ce même esprit, la très officielle Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse met en exergue dans son rapport de 2007 qu'*en assurant de meilleures chances aux plus défavorisés, on élève en même temps le niveau moyen de l'ensemble des écoliers.*

L'école doit faire face à un défi nouveau : conduire le plus d'élèves possible à un haut niveau de qualification. Ce défi se pose comme une condition de l'accès au travail des jeunes fréquentant les écoles obligatoires. Cette évolution des missions fondamentales de l'école met en question le système des trois filières qui permettait auparavant de dispenser des qualifications en lien avec les besoins du marché du travail. Aujourd'hui, il y a manifestement un déséquilibre dû à une évolution décisive de celui-ci. Dans un souci de responsabilité face à ses élèves, l'école vaudoise doit repenser son organisation et les contenus enseignés.

Les enseignements des comparaisons entre les systèmes scolaires

L'avènement de tests standardisés proposés aux pays membres de l'OCDE et les diverses recherches qui ont accompagné la diffusion des résultats génèrent des débats davantage documentés. La question de l'efficacité et de l'équité des divers systèmes scolaires qui coexistent en Europe et dans le monde se pose dans des termes nouveaux. En 2007, l'OCDE constate dans un rapport intitulé *En finir avec l'échec scolaire : 10 mesures pour une éducation équitable* que la comparaison des données des programmes PISA et PIRLS (programme international de recherche en lecture scolaire) indique que *la filiarisation précoce s'accompagne d'une moindre équité des résultats et les affaiblit parfois* (p. 15). La synthèse de ce rapport propose comme première mesure à adopter pour améliorer l'efficacité des systèmes scolaires de *limiter l'orientation précoce en filières et classes de niveau et reporter la sélection par les résultats.*

Delhaxhe et Crahay⁴, pour leur part, synthétisent ainsi les enjeux liés à l'analyse des résultats aux études internationales (PISA) :

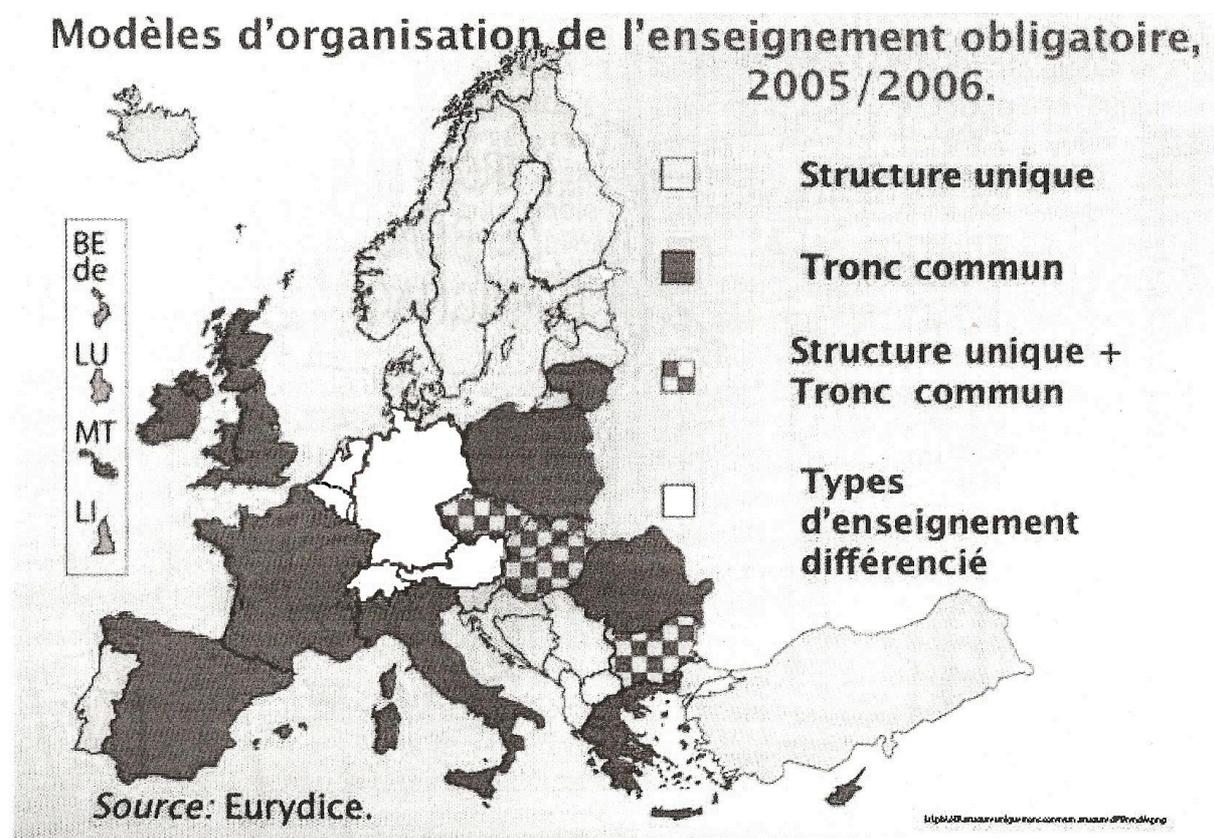
*Les pays qui privilégient (...) une séparation entre le primaire et le secondaire inférieur, l'utilisation du redoublement et de l'orientation vers différentes filières présentent des écarts de résultats nettement plus marqués entre les élèves et entre les établissements. **De surcroît, les résultats de leurs élites ne sont pas particulièrement performants comparativement aux autres pays.***

Les auteurs constatent que certains systèmes fonctionnant en tronc commun (Europe du Nord) semblent réussir la gageure de combiner efficacité (compétences d'un haut niveau pour la plupart des élèves) et équité (égalité des chances réellement mise en œuvre). Ainsi, on compte 20% d'excellents lecteurs en Finlande, Canada et Nouvelle-Zélande contre 5% dans le canton de Vaud. Les résultats récents de PISA 2006 concluent que *les cinq pays qui font état à la fois d'une performance supérieure à la moyenne et d'un impact du milieu socioéconomique sur la performance des élèves inférieur à la moyenne - c'est-à-dire l'Australie, le Canada, la Finlande, la Corée et le Japon - ne pratiquent pas la différenciation précoce des élèves.* Aucune des recherches menées sur la comparaison de l'efficacité entre les systèmes scolaires du monde ne montre que la sélection précoce entraîne de bons résultats. Bien au contraire, toutes les analyses démontrent que certains systèmes combinent un haut niveau d'exigence avec une meilleure égalité des chances. Seuls les systèmes fonctionnant en filière unique offrent cette réussite. Et la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse (2007) de conclure : *Les pays les plus performants sont aussi ceux qui assurent le mieux l'égalité des chances : l'hypothèse selon laquelle la démocratisation des études engendrerait une baisse du niveau des études est ainsi invalidée.*

⁴ In Delhaxhe, A., Crahay, M. *L'organisation de l'enseignement obligatoire en Europe : entre intégration et spécialisation.* L'Éducateur spécial, 4 mai 2007.

Parfois, les idées reçues ont une longue vie. Ainsi, celle qui prétend que les filières contribuent à élever le niveau des élèves ne trouve aucun argument dans les recherches qui se sont penchées sur cet enjeu capital. A l'inverse même, les systèmes en filières affaiblissent globalement le niveau des élèves.

Le canton de Vaud : un cas particulier en Europe et dans le monde.



L'organisation de l'enseignement obligatoire en Europe fait apparaître trois modèles principaux déclinés ensuite selon les particularités locales⁵ :

- La structure unique place tous les élèves de 6 à 16 ans dans un même établissement et dans une filière générale. Le redoublement n'y existe pas (Portugal, Suède, Norvège, Finlande, Danemark, Bulgarie, Estonie, Lettonie, Slovaquie).
- Le tronc commun prévoit un passage du primaire au secondaire vers l'âge de 12 ans avec un changement d'établissement. Au secondaire, intervient une formation générale commune à tous les élèves jusqu'à environ 16 ans (Espagne, France, Italie, Angleterre, Grèce, Chypre, Pologne, Lituanie).
- Les types d'enseignement différencié prévoient une orientation des élèves en filières distinctes avec des objectifs d'apprentissage différenciés dès l'âge de 12 ans (Allemagne, Autriche, Suisse - dans la plupart des cantons -, Pays-Bas).

La formule du tronc commun se révèle donc très largement majoritaire en Europe. Seuls les pays germanophones, les Pays-Bas et la Belgique créent des filières dès l'âge de 12 ans en mettant en œuvre des procédures de sélection en deux ou trois voies.

⁵ In Delhaxhe, A., Crahay, M. *L'organisation de l'enseignement obligatoire en Europe : entre intégration et spécialisation*. L'Éducateur spécial, 4 mai 2007.

Le canton de Vaud combine - cas unique en Europe - une orientation scolaire précoce, l'existence de trois filières, le redoublement et un usage important de filières d'enseignement spécialisé. Une simple comparaison de l'organisation structurelle des systèmes scolaires permet de mettre en relief cette situation exceptionnelle. Ce canton a élaboré un cursus scolaire construit autour de « chicanes » structurelles qui engendre une très forte pression (Cycle de transition et 7-9) sur les individus, produit des performances moyennes et une équité faible.

La forme actuelle de l'école vaudoise structurée en trois filières est aussi le fruit d'une histoire. L'école publique à la fin du XIX^e siècle se voyait « doublée » par des écoles plus exigeantes (les collèges) qui étaient des institutions privées réservées à une élite sociale. En 1906, la prim'sup est créée sous la pression notamment de la SPV. Cette nouvelle voie vise à mieux solliciter l'intelligence d'élèves travailleurs et ouverts. Il faut relever à quel point à cette époque la formation des enseignants est lacunaire et à quel point la fréquentation scolaire pose problème, autant d'éléments qui appauvrissaient la qualité de l'école publique. La logique qui prévalait au début du XX^e siècle et qui a perduré jusque dans les années 1980 passait par une valorisation de l'excellence de certains élèves qui accédaient à d'autres voies de formation (collège et prim'sup). En aucun cas, l'élève qui se formait dans les écoles primaires d'alors n'était stigmatisé. Il en va autrement aujourd'hui de l'orientation en voie secondaire à options.

2. Quels arguments en faveur d'une école sans filière ?

Perspective éthique

Les filières moralement justifiables ?

La pression vers toujours plus de performances portée par les milieux économiques, la raréfaction du travail et le besoin de balises pour sélectionner du personnel créent un contexte nouveau autour de l'école. L'étiquetage produit par la sélection scolaire précoce marque toujours plus le développement de la personnalité de jeunes en devenir. L'élève de VSO se voit, de fait, écarté à 12 ans de nombre de carrières professionnelles ! A ses difficultés scolaires viennent s'ajouter alors des difficultés sociales (l'étiquetage scolaire est un poids lourd à assumer en société) et psychologique (qui suis-je alors que le système scolaire me

renvoie l'image d'un nul ?). Les médias, extrêmement prompts à lancer des slogans chocs⁶, répandent très largement des idées non vérifiées dans les faits. Ainsi, les organes de presse diffusent massivement certains propos qui deviennent des faits admis par le plus grand nombre.

Un examen précis des faits démontre, pour ne prendre que ces deux exemples, que la baisse du niveau scolaire n'est pas formellement avérée et que la croissance de la violence des jeunes est loin de transparaître dans tous les indicateurs disponibles. Le groupe des élèves de VSO se voit, bien plus que les autres, mis au centre des débats dans des termes peu flatteurs. Une école obligatoire et démocratique a-t-elle le droit de jouer avec la dignité des jeunes en les jugeant, en les étiquetant et en fournissant ainsi aux médias et aux groupes économiques des jeunes scolairement déclassés ?

Les filières socialement justes ?

La problématique de l'égalité des chances occupe le terrain des réflexions sur les systèmes scolaires depuis les années 30 en France et dans la plupart des autres pays occidentaux. Les filières distinctes mises en place au début du XX^e siècle reflétaient le statut socioéconomique des parents. Elles ont cédé la place à une école unique ouverte à tous les enfants grâce à un combat politique et social.

Dans les années 60, une forme de démocratisation s'est installée puisque chaque élève avait accès aux mêmes filières de l'école obligatoire et que son itinéraire scolaire dépendait de son seul mérite et non du hasard de son milieu social. Dès 1961, dans le canton de Vaud, le Collège (actuellement, la voie secondaire baccalauréat, VSB) devient gratuit. Une égalité des chances formelle a été ainsi atteinte, une démocratisation de l'accès à l'université n'en est pas résultée pour autant et la reproduction des élites grâce aussi au système scolaire demeure une réalité maintes fois dénoncée.

La déclaration sur les finalités et les objectifs fondamentaux de l'Ecole publique émise en 1999 par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) s'inscrit dans cette filiation éthique. Elle compte, en effet, « la correction des inégalités de chance et de réussite scolaires » comme une des six « valeurs éducatives essentielles dont l'Ecole publique a charge de promotion »⁷. D'autre part, cette déclaration met en exergue le principe de l'égalité de traitement comme fondateur de l'action de l'institution éducative. Le code de déontologie des enseignants romands affirme également : *L'enseignant s'efforce de corriger les inégalités de chances de réussite scolaire des élèves.*⁸

Mais a-t-on atteint cet idéal d'égalité des chances dans le canton de Vaud ?

En comparant le système vaudois aux autres systèmes suisses, Pierre-André Doudin (2002), professeur en psychologie du développement de l'enfant à l'Université de Lausanne et, du fait de ses activités de recherches, fin analyste du système scolaire vaudois constate :

*(...) le système vaudois se caractérise par le recours particulièrement fréquent (...) au redoublement (...) et à l'orientation d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage dans les classes les regroupant.*⁹

Loin de faciliter l'inclusion des élèves en difficulté, l'existence des trois filières semble favoriser d'autres formes d'exclusion (le redoublement et le déplacement dans des filières spécialisées). Nulle part ailleurs en Europe, on ne peut constater semblable politique d'exclusions cumulées !

De plus, relève Doudin « l'efficacité du système n'est pas avérée »¹⁰ puisque

⁶ Voir pour exemple la manchette de la revue *Bilan* du 20.04.2005 « Apprentis, l'école fabrique des nuls ! ».

⁷ CIIP (1999), p. 2

⁸ SPR (1997), p. 3

⁹ Doudin (2002), p. 8

¹⁰ Ibid., p. 8

- a- les performances scolaires des Vaudois se situent en-dessous de la moyenne suisse ou européenne¹¹ ;
- b- le taux d'obtention de diplômes en formation générale et professionnelle demeure l'un des plus bas de Suisse ;
- c- la santé des élèves de chacune des voies est marquée par une mauvaise image de soi, des soucis scolaires plus importants et une consommation de médicaments supérieure à celles des élèves des autres cantons suisses.

Le point b se voit accrédité par l'enquête Innocenti de 2007¹² qui questionne le bien-être des jeunes dans les pays riches. La Suisse obtient un assez bon résultat. Pourtant, un regard en coulisses démontre que ce bon résultat, obtenu par la moyenne des rangs suisses dans les divers paramètres pris en compte, reflète une réussite très inégale, selon les critères appliqués. Ainsi, seulement 83% des jeunes de 15 à 19 ans contre 90% en moyenne européenne poursuivent des études à temps plein ou partiel. La proportion des 15 à 19 ans qui ne sont pas engagés dans des études, une formation ou un emploi se révèle également très élevée, environ 8 %. Cette proportion repousse la Suisse en queue de peloton des pays industrialisés. Beaucoup plus inquiétant, environ 40% des jeunes Suisses s'attendent à ne trouver qu'un travail peu spécialisé dans leur avenir professionnel. Cette proportion se révèle parmi les plus élevées de tous les pays évalués. Dans le contexte économique actuel, ce résultat laisse songeur. D'où provient cette absence d'ambition à un âge où beaucoup paraît encore possible ? Parmi d'autres facteurs, les risques de dévalorisation personnelle qu'entraîne une sélection scolaire précoce peuvent expliquer cette attitude très négative face à l'avenir professionnel.

Quelques autres constats émergent de la lecture des statistiques scolaires vaudoises et indiquent que le principe de l'égalité des chances reste bien loin de la réalité :

- les garçons et les étrangers sont surreprésentés en VSO ;
- les filles et les Suisses d'origine sont surreprésentés en VSB ;
- les garçons et les étrangers parviennent au cycle de transition avec un âge moyen plus élevé, du fait de redoublements dans une plus grande proportion.

Manifestement, la réussite scolaire dépend fortement, dans le canton de Vaud, de l'appartenance ou non à certaines catégories de population. Or, l'idéal d'égalité des chances devient un enjeu plus important encore si l'on considère les phénomènes de migration. La CDIP (2007) dans son rapport sur l'avenir de la profession enseignante signale que *les écoles connaîtront une pression plus grande exigeant d'elles une meilleure contribution à l'intégration des enfants immigrés et la réduction de l'inégalité persistante des chances de formation* (p.7).

Parmi toutes ses missions, l'école doit renforcer la cohésion sociale. Et cette mission émerge comme essentielle dans la conjoncture actuelle marquée par les migrations, par l'accroissement des différences entre les classes sociales et par la raréfaction du travail. Le regroupement d'élèves issus de milieux déclassés socialement ou ethniquement crée le risque de développer davantage encore la fracture sociale observée depuis le terme du XX^e siècle.

Les statistiques scolaires ne mettent pas en rapport l'enclassement des élèves et le niveau socioéconomique des parents. Seules, les études PISA donnent un indicateur fiable face à cet enjeu de l'égalité des chances. En effet, PISA classe les pays selon le niveau de compétence

¹¹ Les résultats de la récente enquête PISA sur les compétences en lecture des jeunes de 15 ans indiquent que le canton de Vaud se situe en-dessous de la moyenne suisse et internationale. On constate, en effet, que seulement 5% des jeunes Vaudois entrent dans la catégorie des excellents lecteurs, contre 20% en Finlande et au Canada... Les mauvais lecteurs forment le 13% de la population globale contre 10% dans les pays du peloton de tête. Voir, à cet égard, Walo Hutmacher (2002).

¹² Unicef, Centre de recherches Innocenti (2007). *Vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches*. www.unicef.org/french/media/files/rc7_fre.pdf

lectrice et le gradient (la pente) d'inégalité sociale devant l'acquisition de ces compétences. Cette analyse montre que :

- (...) la Suisse figure parmi les pays les plus inégalitaires (...);¹³
- les pays les plus performants sont aussi ceux qui assurent le mieux l'égalité des chances d'acquérir de bonnes capacités lectorales (Finlande, Suède, Canada) ;
- l'idée reçue que la démocratisation des études correspondrait à une « médiocrisation » ne correspond en aucun cas à l'expérience de ces pays.

De très nombreuses recherches émanant de divers milieux (OCDE, UNICEF, etc.) aboutissent à ce même constat : **l'hétérogénéité des écoles et des classes profite aux plus faibles sans nuire aux plus forts**. A l'inverse même, les études de Marcel Crahay, démontrent que *la constitution de classes homogènes, dans lesquelles les élèves sont rassemblés en fonction de leurs aptitudes ou de leurs niveaux d'excellence scolaire, n'apporte rien, et ceci est vrai au niveau primaire comme au niveau secondaire*.¹⁴

A la lumière de ces faits, les chercheurs qui ont élaboré le document OFS/CDIP PISA 2000, affirment : *On tire aussi des résultats de PISA 2000 que l'origine sociale est en Suisse un facteur décisif de réussite scolaire. Notre système scolaire n'arrive pas à compenser l'effet de conditions initiales d'apprentissage défavorables et à tirer le meilleur parti du potentiel de chaque élève*. Dès lors, ils formulent la recommandation suivante sous le titre « Procédures d'orientation plus équitables » : *Il faut revoir le moment où s'opère la sélection et faciliter le passage entre les différents types d'écoles. Le développement des capacités cognitives ayant été plutôt négligé jusqu'ici par les programmes des écoles aux exigences élémentaires, l'enseignement sera adapté pour favoriser une école plus intégrative*.

Crahay insiste, par ailleurs encore, sur deux risques inhérents à une sélection scolaire précoce :

- (1) l'émergence d'une amplification des différences individuelles par l'offre aux élèves les plus compétents scolairement d'un enseignement qualitativement et quantitativement supérieur ;
- (2) une baisse des attentes et un affaiblissement de la qualité de l'enseignement pour les élèves les moins compétents scolairement.

Les sociologues de l'éducation français Dubet et Duru-Bellat (2000) observent eux aussi que les sections « adaptées » au niveau des personnes entraînent une réduction des exigences, l'isolement des plus faibles, une dégradation de leur motivation et la dévalorisation des métiers manuels que la société prétend réhabiliter mais réserve aux jeunes en difficulté.

La sélection, un obstacle à l'égalité des chances

L'ensemble de ces constats conduit à accréditer la thèse que les effets de la sélection précoce ne la justifient ni en termes de performances scolaires, ni en termes de justice ou de développement harmonieux des élèves. En résumé, le système de sélection précoce actuellement à l'œuvre dans le canton de Vaud génère les difficultés suivantes :

- une multiplication des processus d'exclusion : redoublement, filières et enclassements nombreux en filières spécialisées ;
- des performances médiocres ;
- un accès limité à une qualification élevée, processus engendrant des difficultés majeures d'accès au monde du travail ;
- des problèmes de santé chez les élèves des trois voies ;
- une possible amplification des différences individuelles ;
- le déclassement des professions manuelles.

¹³ Walo Hutmacher (2002)

¹⁴ Crahay (2000), p. 322

Perspective pédagogique

Comment l'intelligence se développe-t-elle ?

La vision innéiste qui prétend que l'intelligence résiderait en quantité stable et immuable chez les individus est depuis longtemps reléguée dans les oubliettes de l'histoire de la psychologie du développement de l'enfant. L'intelligence s'éduque. Elle n'est pas uniquement génétique ou liée au statut socioéconomique des parents.

Un environnement pédagogique riche et exigeant produit dans tous les cas des gains d'apprentissage importants auprès de tous les élèves. *La baisse des exigences ne profite à personne*, affirme Claudia Jankech¹⁵ qui considère qu'une sélection scolaire plus tardive donnerait davantage de chances à l'enfant de se construire.

Pascal Bressoux dans la revue *Sciences Humaines* (avril 2008, p. 40) met en relief que les enseignants qui ont des attentes élevées vis-à-vis des acquisitions de leurs élèves obtiennent de meilleurs résultats. Comme le souligne Bressoux, le simple fait de communiquer aux élèves les attentes permet de les « persuader » qu'ils sont capables de réussir. D'autre part, des attentes élevées supposent d'offrir un contenu d'enseignement plus riche, plus ambitieux, éléments essentiels pour soutenir les apprentissages des élèves.

Baisser les attentes ne produit aucun gain d'apprentissage chez des élèves peu performants scolairement. Une étude récente (Ticon, à paraître) montre aussi comment, dans un environnement stimulant, les connaissances en vocabulaire évaluées par le *WISC III* (outil de mesure du quotient intellectuel) peuvent s'accroître de façon spectaculaire auprès d'élèves parfois très en retard.

A cet égard, l'usage relativement important des passerelles permettant à des élèves de VSO ou de VSG de passer dans la voie plus exigeante, n'est guère surprenant. En effet, l'enfant construit son intelligence au travers d'un ensemble d'interactions favorables, notamment avec ses enseignants, et plus généralement avec toute personne en charge de son instruction et de son éducation (Doudin et Martin, 1999).

Le développement intellectuel de l'enfant se voit influencé par le *style éducatif* des adultes. La pensée hypothético-déductive (l'intelligence formelle, selon Piaget) dépend essentiellement du *style éducatif*, plus particulièrement du type de questions que les adultes posent à l'enfant : questions fermées selon une logique du vrai-faux ou questions qui impliquent une prise de distance et une réflexion.

Dès lors, le choix d'une posture active face à l'enfant en phase d'apprentissage et la confiance dans sa capacité de développer son intelligence constituent la clé de la réussite de l'enfant. A l'inverse, la croyance dans une intelligence fixe et immuable entraîne l'adulte à adopter une posture passive qui exclut l'accès de l'enfant à un degré d'intelligence plus élevé.

Les formes d'intelligence doivent être reconnues et, encore une fois, l'étiquetage et la baisse d'estime de soi engendrée par la sélection précoce créent un handicap supplémentaire pour un enfant légèrement au-dessous de la norme dans ses apprentissages scolaires.

Une orientation en faveur de quels élèves ?

Les partisans des trois filières avancent souvent l'idée que les meilleurs élèves sont ralentis par les élèves les moins performants. Les travaux scientifiques qui ont porté sur cette question concluent tous que l'inclusion des élèves dans des classes hétérogènes offre plus d'avantages que l'exclusion¹⁶. En effet, les études prouvent que le temps consacré aux divers apprentissages n'est pas différent entre les classes homogènes et celles qui intègrent des élèves en difficulté. Les apprentissages menés dans ces deux types de classes ne divergent

¹⁵ Claudia Jankech est psychologue FMH spécialisée dans le traitement de la surdouce, voir entretien dans *L'Éducateur* 12/06.

¹⁶ Pour une synthèse et une revue des arguments, voir Doudin et Lafortune (2006), chapitre 7.

aucunement selon ces études. Sur le plan social, on observe dans des classes hétérogènes de nouvelles valeurs et des attitudes liées à l'acceptation et au respect des différences individuelles. Les élèves qui ont de la facilité deviennent plus tolérants face à la différence et acceptent mieux leurs propres faiblesses. Les interactions avec des pairs différents augmentent la confiance en soi et l'estime de soi des élèves qui ont de la facilité (Doudin, Lafortune, 2006). Parallèlement, les élèves en difficulté développent davantage leurs compétences dans des classes hétérogènes que dans des filières spécialisées. Sur ce point, toutes les recherches parviennent aux mêmes conclusions : les élèves en difficulté progressent mieux lorsqu'ils sont dans la même classe que des élèves aspirant à un cursus scolaire long. Les travaux de Haerberlin (1998)¹⁷ démontrent que l'accès à une carrière professionnelle est bien meilleur pour les jeunes en difficulté qui fréquentent des classes régulières que pour ceux en classe de développement.

Dans le canton de Vaud, on voit que les résultats aux épreuves PISA des jeunes Vaudois de VSB ne se révèlent pas meilleurs que ceux de l'ensemble des élèves finlandais ou canadiens qui se trouvent dans des classes hétérogènes jusqu'au terme de leur scolarité.

D'autre part, les élèves les plus performants dans le cycle de transition (5^e, 6^e) ne sont pas pénalisés par un travail en classe hétérogène. Ils progressent à un rythme soutenu. La différenciation pédagogique prônée par l'ensemble des systèmes scolaires actuels offre des pistes intéressantes pour utiliser de façon constructive les différences de vitesse d'exécution observées dans les classes (plans de travail, activités d'enrichissement, tutorat, travaux de groupe, ressources Internet, etc.) De fait, l'effet Robin des bois (on vole les plus forts pour donner aux plus faibles) ne constitue pas une réalité pédagogique. A l'inverse, le rôle de tuteur auprès d'élèves en difficulté enrichit les élèves les plus performants. Naturellement, l'enfant apprend et beaucoup allèguent que les méthodes pédagogiques ou l'environnement scolaire ont moins d'impact sur les bons élèves que sur les autres.

Si l'on se penche sur la situation des élèves en difficulté, leur regroupement - même tempéré par des effectifs moindres - ne constitue en aucun cas un gage d'efficacité. Chacun peut constater que dans tout groupe humain, le regroupement des individus en difficulté n'engendre qu'une baisse du rendement et, parfois, des troubles sociaux (voir à cet égard la violence présente dans les institutions regroupant des jeunes victimes d'exclusion). La Suisse a toujours défendu l'idée d'une mixité sociale dans les écoles. Les filières paraissent manifestement un obstacle à une meilleure progression de tous les individus.

Evaluation et orientation

L'école se situe à une croisée des chemins en matière d'évaluation. Les plans d'études définis par des contenus à enseigner et à évaluer ont cédé la place à des plans d'études formulés en compétences. Dès lors, une nouvelle culture de l'évaluation est sollicitée de la part des enseignants (cf. Cadre général de l'évaluation, 2005). Cette nouvelle culture réclame que des réponses soient apportées aux trois questions suivantes :

- Qu'évalue-t-on au moyen de la note ou de tout autre moyen retenu ?
- Dans quel but évalue-t-on ?
- Les élèves sont-ils placés dans des conditions d'évaluation équitables ?

Qu'évalue-t-on au moyen de la note ou de tout autre moyen ?

Un détour historique signale que la pratique des notes s'est généralisée en France dans les collèges des Jésuites au XVII^e siècle avec l'intention explicite de classer les élèves. Comme le

¹⁷ Haerberlin, U. (1998). « Une scolarité intégrée apporte plus d'avantages ». In *L'Éducateur*, n. 8, p. 30.

relève Vincent Troger¹⁸, la note permettait de distinguer les élites chargées de lutter contre le protestantisme, non d'instruire le plus grand nombre.

Selon le cadre de l'évaluation de 2005, des évaluations significatives devraient prendre la mesure du degré de maîtrise des compétences des élèves. Il est difficile de savoir si actuellement ce type d'évaluation est réellement entré dans les pratiques. Pourtant, les épreuves voulues par le cadre de l'évaluation reposent sur un postulat d'équité : on n'évalue que ce qui a été enseigné durant un temps significatif : *Le travail de l'élève est évalué en fonction de l'enseignement reçu et des apprentissages réalisés en classe, en référence aux objectifs du PEV* (Cadre général de l'évaluation, p. 10).

Les objectifs sont clairement annoncés et l'élève dispose d'un temps important pour développer ses compétences. Cette forme d'évaluation très complexe à mettre en œuvre suppose des démarches d'évaluation formative en amont de l'évaluation définitive. Dans cette logique, tout élève entraîné à développer ses compétences devrait pouvoir atteindre la note 4 si le temps consacré à l'apprentissage a été suffisant.

D'évaluations ciblées sur des apprentissages par cœur ou sur des questions-pièges pour faire ressortir les écarts d'habiletés dans la classe, on passerait ainsi à des évaluations plus larges (*Chacun de ces travaux significatifs permet de vérifier si l'élève est capable de mobiliser ses ressources et ses connaissances pour résoudre des situations complexes*, Cadre général, p. 10) qui prennent la mesure de la qualité des apprentissages des élèves, apprentissages réalisés pour leur plus grande partie en classe sous la supervision de l'enseignant.

Une dictée ou l'apprentissage d'un vocabulaire en langue étrangère font ressortir des différences importantes au sein d'une classe. L'évaluation de la compétence à effectuer un exposé écrit ou oral ou à résoudre un problème mathématique en lien avec l'enseignement dispensé creusent nettement moins l'écart. Souhaite-t-on se focaliser sur ce qui réunit des adolescents du même âge (centres d'intérêts, capacités d'expression et de raisonnement) ou sur ce qui marque des différences ?

Dans quel but évalue-t-on au Cycle de transition et en 7^e (réorientations) ?

Afin de justifier l'orientation dans les trois filières, il paraît évident qu'il faut pouvoir manifester les différences individuelles de la façon la plus univoque possible.

L'usage de la note se révèle dès lors déterminant. La note a le dernier mot et il faut qu'elle parle clairement.

Les évaluations font donc émerger trois groupes d'élèves, alors même que les résultats des élèves se situent le plus souvent sur une courbe de Gauss. Les tests sont donc construits - consciemment ou non - de telle sorte qu'ils puissent créer des écarts importants entre les individus, écarts grossis à la loupe des formes d'arbitraire présentes dans toute évaluation. La logique qui prévaut est donc une logique de classement des élèves.

A cette logique, on peut substituer une logique d'apprentissage. Selon cette autre perspective, l'évaluation sert à mesurer le chemin parcouru et celui à parcourir, elle serait au service des apprentissages des élèves contrairement à celle basée sur la faute, majoritairement utilisée aujourd'hui.

Les élèves sont-ils placés dans des conditions d'évaluation équitables ?

Lorsque l'on prend en compte les conséquences d'une orientation à 12 ans sur l'avenir professionnel du jeune en formation, la question de l'équité devient cruciale.

Si l'on se réfère aux thèses de Bourdieu et Passeron : des critères, présentés par l'institution comme objectifs, présideraient aux diverses étapes de la sélection scolaire et la force de l'institution s'exprimerait dans le fait que l'ensemble de la société accepte et intériorise même

¹⁸ Troger, Vincent (2008). « Pourquoi noter les élèves ? » *In Sciences Humaines n. 192, avril 2008, p. 42.*

ces critères de sélection. Une sélection des élites peut ainsi intervenir dans le cadre scolaire en trouvant sa justification éthique dans l'idéologie du mérite.

Selon les théories de Bourdieu, un habitus¹⁹ scolaire reposant sur de nombreux éléments implicites favoriserait, dès lors, les enfants issus des élites. Ainsi, le rapport à la culture et les pratiques linguistiques que l'école induit participeraient des valeurs élaborées historiquement par les élites²⁰.

Les travaux de Bernard Lahire ont également montré à quel point l'école suppose certains fonctionnements mentaux chez l'enfant, fonctionnements qui sont entraînés dans les classes les plus favorisées de la société.

Les travaux de Bernard Charlot (1997) conduisent également à la conclusion que les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui comprennent la culture des enseignants.

L'orientation peut-elle être juste ?

Les critères de sélection pratiqués par les enseignant-e-s reposent sur des choix de priorités et d'échelles par nature subjectifs. Cette subjectivité intrinsèque à l'acte d'évaluer se voit amplifiée par les écarts de taux d'élèves orientés dans les trois filières selon l'établissement scolaire.

Ainsi, comment un 5 mesuré par un enseignant d'Ollon peut-il valoir un 5 mesuré par un enseignant lausannois par exemple. Et ce 5, mêlé à d'autres notes, va-t-il entraîner une orientation en VSB ou en VSG ? Dans ce contexte mouvant, il n'est guère surprenant que les statistiques indiquant les pourcentages d'élèves orientés dans les 3 filières par établissement ne soient plus disponibles au grand public depuis 2002...

Lors des conseils de classe qui interviennent en 5^e et 6^e année, il n'est pas rare d'entendre des collègues signaler que leur regard sur l'orientation d'un élève a changé en cours d'année. Le moment où l'orientation intervient ajoute encore à l'arbitraire de l'orientation puisque le développement des enfants n'est ni régulier ni linéaire.

Dès lors, le choix du moment de l'orientation implique des regroupements d'élèves aléatoires liés au moment déterminant pour l'orientation. A cet égard, on peut relever que durant les 30 dernières années le canton de Vaud a repoussé l'orientation de la 3^e primaire à la 6^e et il a institué des passerelles entre les voies. Ce mouvement irréversible prouve à quel point la mise en filières se révèle subjective du fait même de l'évolution de l'intelligence de l'enfant. D'autre part, la sélection scolaire repoussée de la 3^e à la 6^e année n'a pas rencontré de difficultés majeures dans sa mise en place. Les élèves ont manifestement pu travailler en classes hétérogènes trois ans de plus sans que la qualité du travail mené n'ait été entravée.

Les résultats aux Epreuves Cantonales de Référence (ECR) 8^e année du printemps 2007 corroborent ces constats²¹. En effet, la dispersion des résultats entre les trois voies montre les importantes zones de superposition des résultats des élèves en français :

VSO de 7 à 75 points

VSG de 16 à 77 points

VSB de 8 à 82 points.

Ces résultats démontrent le caractère éminemment subjectif des orientations. Ainsi, 15% des élèves de VSO se situent au même niveau que la moyenne des résultats des élèves de VSG ou au-dessus. 2% des élèves de VSO se situent dans la moyenne des élèves de VSB et au-dessus. A l'inverse, 1,3 % des élèves de VSB se situent au-dessous de la moyenne des élèves de VSO.

¹⁹ Lessard et Tardif (2003) précisent ainsi ce concept de Bourdieu et Passeron. p.25:

(...) *la notion d'habitus permet de prendre acte d'une prédisposition chez les individus à agir, penser et sentir d'une manière socialement prédéfinie et qui les lie les uns aux autres dans des espaces d'interaction ou des champs.*

²⁰ Voir les travaux de Bernard Lahire.

²¹ Résultats disponibles sur le site de la DGEO.

10% des élèves de VSG se situent au-dessous de la moyenne des élèves de VSO et 16% des élèves de VSG se situent à la moyenne ou au-dessus des résultats des élèves de VSB.

Manifestement, les résultats individuels prouvent des zones importantes de superpositions des résultats. Comment légitimer dès lors la sélection et l'étiquetage des élèves ?

Ces résultats se voient confirmés par l'analyse pointue des résultats aux épreuves PISA 2000. Les chercheurs concluent que *les résultats de PISA mettent en évidence que certains élèves auraient pu être orientés vers des filières plus exigeantes au vu de leurs performances.* (OCDE /PISA consortium romand de recherche, sous la direction de Christian Nidegger). Plus précisément, on observe que *c'est entre les divisions pré-gymnasiale et supérieure que la délimitation est la plus floue. Un pourcentage important d'élèves de la division supérieure auraient pu, si on retient le critère de performance aux tests PISA, prétendre à une orientation en pré-gymnasiale (près de 60% si on retient les élèves qui manifestent des compétences suffisantes dans deux ou trois domaines -compréhension, mathématiques et sciences-)* (Nidegger, p. 32).

Très concrètement, dans ce document d'analyse des résultats suisses à PISA, quelques pistes pédagogiques pour une meilleure efficacité sont esquissées :

- Développer le goût pour la lecture et le sentiment d'efficacité. L'intérêt pour la lecture de textes variés explique les bons résultats dans les 3 filières.
- Développer dans les 3 filières un climat de travail serein dans lequel l'enseignant est perçu comme juste et attentif aux progrès de ses élèves (actuellement en VSB, le 50% des élèves considèrent que la justice et l'attention des enseignants à leur égard est satisfaisante, en VSO, il s'agit du 80% des élèves).
- Beaucoup de non réponses sont observées en VSO lorsque les questions sont ouvertes, un entraînement à la réflexion semble manquer. Il faudrait trouver des pistes de remédiation à cet état de fait.
- On repère de nombreux élèves qui lisent beaucoup aussi en VSO. Ce potentiel est-il exploité par l'école ?

Les élèves de VSO ont-ils besoin d'un cocon ?

Souvent les discussions entre enseignants font mention du besoin qu'auraient les élèves de VSO d'un cocon pour mieux grandir après avoir subi le rythme trop rapide du Cycle de transition. Les arguments suivants peuvent être opposés à cette perception de la réalité de ces élèves :

- L'obligation de sélection conduit les enseignants à user de la note - souvent en trop grand nombre - au détriment de la formation. De plus, pour légitimer les orientations, on se focalise sur les écarts de performances et on les amplifie !
- Le découragement intervient souvent dès la 5^e avec le début des notes, celles-ci étant sélectives.
- Un cocon n'a jamais été un milieu de vie, trois ans de cocon, c'est simplement injustifiable et cela ne prépare pas à une entrée dans le monde professionnel !
- Une sélection reportée signifie aussi des élèves plus motivés en 7^e puisque le « rouleau compresseur » de l'orientation ne les a pas découragés. L'image de soi des élèves sera moins altérée et le renoncement à un étiquetage précoce ne produira pas les baisses de motivation actuellement observées en 7^e ou même déjà en 6^e, sitôt les verdicts de l'orientation connus.

Le sens des apprentissages

Bernard Charlot a montré à quel point le rapport au savoir détermine aussi la réussite scolaire. Ce rapport est toujours de nature identitaire et il s'inscrit dans une relation dialectique au

monde, à soi-même, aux autres²². Chaque enfant se voit confronté à des questions sur le sens des apprentissages scolaires qui, selon les réponses apportées, orienteront son rapport à l'école. *Pour l'enseignant face aux causes de l'échec scolaire, cela signifie sortir des modèles de causalité liés aux déterminismes sociaux et à des handicaps socioculturels insurmontables, ou liés aux dons.*

Avant de conclure à l'incapacité de réussir pour un élève, un travail en amont doit s'orienter sur la norme implicite du travail scolaire proposé aux élèves. Comment donner du sens aux apprentissages scolaires pour tous les élèves quelle que soit leur origine ou leur appartenance socioéconomique ? Avant de sélectionner sur la base de cette norme scolaire, un travail pédagogique sur l'enseignement de cette norme devrait intervenir pour mieux égaliser les chances de tous les élèves.

D'autre part, une réduction du sens des apprentissages à la seule note, utilisée comme un outil de sélection entraîne une démotivation très importante chez les élèves ainsi qu'un discrédit sur la valeur accordée aux savoirs.

Le questionnement autour des rapports aux savoirs des élèves et des stratégies d'enseignement à privilégier pour, éventuellement, modifier ces rapports offre une autre voie pour aborder la problématique de la réussite et de l'échec scolaire.

Un des enjeux fondamentaux en pédagogie : l'égalité des acquis

L'égalité des acquis nécessite la définition d'objectifs à atteindre par tous les élèves et des moyens à ajuster en fonction des besoins des élèves. Dans cette idéologie, le principe de base de la justice correctrice doit être appliqué : « à chacun selon ses besoins ».

Cette vision suppose que l'on consacrerait plus de ressources aux élèves rencontrant des difficultés dans l'acquisition des objectifs prédéfinis.

Derrière cette vision généreuse, se profile une autre perception de la nature de l'éducabilité de l'individu. Loin de considérer qu'un déterminisme lié au statut socioéconomique et/ou au capital culturel des familles va figer le destin scolaire de l'enfant, on fait l'hypothèse que des contextes d'apprentissage stimulants permettront à chacun d'aller le plus loin possible dans ses apprentissages. L'intelligence n'est dès lors plus considérée comme une grandeur fixe ou comme une fatalité (paradigme du don), mais comme le résultat d'une construction permanente.

L'éducabilité de tous, si l'on se réfère aux recherches en psychologie cognitive²³, constitue un fait établi scientifiquement.

Perspective économique

Les filières utiles au fonctionnement de l'économie ?

15% des jeunes Vaudois n'obtiennent à l'âge de 20 ans ni certificat de fin d'apprentissage ni titre du gymnase. En moyenne suisse, 11 % des jeunes sont dans cette situation et ce chiffre (voir enquête Innocenti) place la Suisse dans le groupe des pays où le taux d'obtention d'un diplôme est le plus bas. De plus, l'âge moyen d'entrée en apprentissage est de 18 ans.

Ces chiffres signalent un problème social et économique important : quelles sont les perspectives professionnelles de cette population de jeunes sous-diplômés ?

Déjà, il a fallu multiplier les solutions de rechange pour les élèves sans solution professionnelle à l'issue de la scolarité obligatoire. Dans le canton de Vaud, le nombre de

²² Charlot (1997), p. 90 le définit ainsi : *Le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps.*

²³ Sur la problématique de l'intelligence, Crahay (2000) cite les travaux de Reuchlin. On se référera en particulier à la synthèse proposée par Crahay (2000) aux pages 276 et 277.

ceux qui fréquentent les structures mises en place par l'OPTI (Office de Perfectionnement, de Transition et Insertion) a ainsi beaucoup augmenté entre 2000 et 2004. Simultanément, se pose la question de la durée de l'école obligatoire.

La plupart des pays de l'OCDE offrent une scolarité jusqu'à 17 ou 18 ans. Jean Cardinet, ancien chef du service de la recherche à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique à Neuchâtel (IRDP), constate que les filières sont aujourd'hui dépassées : *La sélection ne se justifie plus dans notre société. Elle se justifiait dans des sociétés où les études longues devaient être réservées à une petite élite. On a besoin aujourd'hui en Europe de gens très bien formés, il faut donc viser un accroissement significatif des connaissances et compétences de tous les élèves. Les effets négatifs de la sélection sur les élèves rejetés sont pires que les gains attendus* (L'Éducateur 06/05).

Ce constat se voit relayé par le rapport 2007 de la CDIP sur l'avenir de la profession enseignante qui insiste sur la nécessité d'élever auprès de toute la population scolaire le niveau de culture générale : *Les nouveaux emplois créés s'adresseront presque tous à des personnes possédant une bonne formation. Les écoles se verront donc pressées, par les milieux économiques surtout, de « produire » davantage de diplômé-e-s aux qualifications plus élevées* (p. 9).

Ces exigences de maîtrise d'un savoir plus exigeant pour tous les élèves réclament des ajustements de l'offre de formation de l'école obligatoire.

L'école distribue des qualifications qui facilitent ou entravent l'entrée dans le monde du travail. Dans un contexte général marqué par des exigences renforcées, l'école doit proposer des pistes pour distribuer des qualifications plus élevées auprès de l'ensemble des élèves. Quel intérêt aurait l'école à laisser sortir des élèves peu qualifiés qui se verront immédiatement disqualifiés par le monde économique ?

A qui vont les ressources ?

Les filières coûtent cher du fait de la variété des cours à choix, notamment en VSB. Ce phénomène s'est accentué depuis que la DGEO impose les trois voies dans chaque établissement secondaire. Des cours sont, en effet, dispensés à des groupes réduits d'élèves (grec, latin, italien, branches économiques, certaines options de VSO) occasionnant ainsi des coûts élevés et des effectifs de classe plus importants dans les autres disciplines. De plus, l'édition de manuels et de brochures spécifiques à certaines voies engendre des coûts importants, aussi du fait de la complexité de la gestion de tout ce matériel.

On observe que les classes des élèves les plus nantis au niveau socioéconomique obtiennent des ressources plus importantes que les autres élèves (les enseignants licenciés ou au bénéfice d'un *master* en VSB).

De plus, les options proposées aux élèves de VSO ont pu dans certains établissements dériver vers des activités plus ludiques qu'axées sur des apprentissages.

Un recentrage sur des compétences inscrites au PEV s'est effectué. Néanmoins, les options en tant que telles ajoutent-elles aux qualifications des élèves alors qu'elles peuvent coûter cher en heures d'enseignement et en travail d'organisation ?

3. Conclusions

Les réflexions qui précèdent entraînent une double critique radicale des démarches d'orientation scolaire. En effet, l'idée même que des aptitudes puissent être mesurées et puissent déterminer une orientation se heurte au constat suivant : l'intelligence est le fruit d'une construction permanente.

Cette construction peut être entravée par un étiquetage trop précoce des « aptitudes » de l'enfant (dimension psychologique) et par l'exclusion de filières offrant davantage de stimulations aux apprentissages.

D'autre part, la question de la légitimité des critères sur lesquels fonder une sélection scolaire s'avère ardue lorsque les implicites liés aux habitus scolaires et sociaux ont été dévoilés.

Par ailleurs, une stratégie de stricte séparation des élèves dès l'école secondaire²⁴ paraît offrir peu de garanties pour développer une égalité des acquis au terme de la scolarité obligatoire²⁵, un processus d'amplification des différences paraît plutôt à l'œuvre, est-ce compatible avec les idéaux d'une école démocratique ? Force est également de constater que les gains en performances des élèves de VSB sont inexistants si on les confronte aux résultats des meilleurs élèves formés dans des classes hétérogènes.

Maints observateurs de la Suisse constatent que cette dernière souffre d'un manque de culture commune et de sentiment d'appartenance. Finalement, l'identité ne se construit-elle pas aussi par une filière unique qui exerce le sens de la solidarité et qui augmente la cohésion de notre société ?

²⁴ Voir à cet égard, Crahay, p.322-323 et p. 399:

Comment organiser les groupes d'élèves ? (...)

Les réponses de la recherche sont claires. La constitution de classes homogènes, dans lesquelles les élèves sont rassemblés en fonction de leurs aptitudes ou de leurs niveaux d'excellence scolaire n'apporte rien, et ceci est vrai au niveau primaire comme au niveau secondaire. Au contraire, on peut redouter que (...) cette pratique n'aboutisse à ce que les élèves réputés forts bénéficient d'un enseignement qualitativement et quantitativement supérieur à celui des élèves qualifiés de faibles. On se trouve alors en présence d'une stratégie d'amplification des différences qui rompt avec tous les principes d'égalité.

(...) les classes de niveau s'accompagnent d'inégalités de traitement flagrantes : la motivation des enseignants, la qualité de leur enseignement et le niveau de leurs attentes à l'égard des élèves sont plus élevés lorsqu'ils sont face à des élèves réputés forts que lorsqu'ils ont à faire à des élèves dits faibles.

²⁵ Les plans d'études vaudois, d'ailleurs, « légitiment » ces différences en établissant des objectifs distincts selon les voies de formation.

4. BIBLIOGRAPHIE, SOURCES

1. Cadre légal et documents officiels

Etat de Vaud, Loi scolaire du 12 juin 1984.

Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (2001), Plan d'études vaudois.

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (1999), Finalités et objectifs éducatifs de l'Ecole publique.

Société pédagogique romande (1997), Code de déontologie.

Direction Générale de l'Enseignement obligatoire (2005), Cadre général de l'évaluation.

2. Ouvrages et articles

Arnsperger, Christian (2002) « Justice et économie. Latitudes d'égalisation et obstacles existentiels » in Revue de métaphysique et de morale, n.1/2002, p. 7-26.

Berlak, Ann et Harold (1981) Dilemmas of Schooling. London et New York : Methuen.

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1970) La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit.

CDIP (2007). Rapport « Avenir de la profession enseignante ». Berne : CDIP.

Bressoux, Pascal (2008). « Comment favoriser les progrès des élèves » in Sciences Humaines, n. 192, avril 2008.

Charlot, Bernard (1997) Du rapport au savoir éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.

Cohen, Elisabeth (2001) « The social construction of equity in the classroom » in Pagé, M., Ouellet, F. et Cortesao, L. (dir.) L'éducation à la citoyenneté. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 111-130.

Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse (2007). Jeune et pauvre : un tabou à briser. Berne : Office fédéral des assurances sociales.

Consortium romand Pisa (2002) Compétences des élèves romands de 9^{ème} année : premiers résultats <http://www.ursp.ch>

Crahay, Marcel (2000) L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles : De Boeck Université.

Derouet, Jean-Louis (2001) « Les savoirs scolaires sous le feu des critiques » in Sciences humaines, n. 121, novembre 2001, p. 26-29.

Doudin, Pierre-André (2002) Evolution du système scolaire vaudois au travers d'un ensemble d'indicateurs. Lausanne : Editions de l'URSP.

Doudin, Pierre-André, Lafortune, Louise (dir.) (2006). Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Doudin, Pierre-André, Martin, Daniel (1999). « Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants » in Revue française de psychologie n.129/1999.

Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2000). L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique. Paris : Le Seuil.

Hutmacher, Walo (2002) Pisa : le projet, ses premiers résultats et quelques éclairages analytiques. Exposé tenu lors des assises romandes de l'éducation, Dorigny, le 21 septembre 2002 <http://www.ursp.ch>

Istance, David (1997) « Education et exclusion sociale » in L'Observateur de l'OCDE n.208, oct.-nov. 1997, p. 27-30.

Lahire, Bernard (1993). Culture écrite et inégalités scolaires sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lahire Bernard (1999). L'invention de l'illettrisme. Paris : Editions La Découverte.

OCDE (2000). Mesurer les connaissances et les compétences des élèves lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000. Editions de l'OCDE.

OCDE (2007). En finir avec l'échec scolaire : dix mesures pour une éducation équitable. Editions de l'OCDE.

Moreau, Jean (2004). Compétences et facteurs de réussite au terme de la scolarité. Lausanne : URSP.

Perrenoud, Philippe (1996a) La pédagogie à l'école des différences. Paris : ESF Éditeur.

Perrenoud, Philippe (1996b) Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude. Paris : ESF.

Porcher, Louis (1997) « Ethique dans l'éducation, éthique pour l'éducation » (pp. 16-61) in

Porcher, Louis, Abdallah-Preteuille, Martine (1998) Ethique de la diversité et éducation. Paris : PUF.

Prost, Antoine (1992) L'enseignement s'est-il démocratisé? Paris : PUF.

Rey, Bernard (1996) Les compétences transversales en question. Paris : ESF .

Tardif, Maurice, Lessard, Claude (1999) Le travail enseignant au quotidien, contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Laval : Les Presses de l'Université Laval.

SPV (2006). 1856-2006. La société pédagogique vaudoise, histoire et perspectives. Lausanne : LEP.

Ticon, José (2006). « Quelles exclusions ? Quelles responsabilités ? » in L'Éducateur 03/2006.

Ticon, José (à paraître). Approche du vocabulaire du portrait auprès d'élèves de 11 et 12 ans : Quels moyens pour quels résultats ? Lausanne : HEP-Vaud.

Troger, Vincent (2008). « Pourquoi noter les élèves ? » In Sciences Humaines n. 192, avril 2008.

Unicef, Centre de recherches Innocenti (2007). Vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches. www.unicef.org/french/media/files/rc7_fre.pdf

Site du congrès 2003 de l'ADMEE : <http://www.mag.ulg.ac.be/admee/>

L'essentiel ...

L'école doit faire face à un défi nouveau : conduire le plus d'élèves possible à un haut niveau de qualification. Ce défi se pose comme une condition de l'accès au travail des jeunes fréquentant les écoles obligatoires.

Les pays qui privilégient l'utilisation du redoublement et de l'orientation vers différentes filières présentent des écarts de résultats (aux épreuves PISA) nettement plus marqués entre les élèves et entre les établissements. De surcroît, les résultats de leurs élites ne sont pas particulièrement performants comparativement aux autres pays. (Delhaxhe et Crahay, 2007)

Les pays les plus performants (aux épreuves PISA) sont ceux qui assurent le mieux l'égalité des chances. (Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse, 2007)

La correction des inégalités de chance et de réussite scolaires est une des six valeurs éducatives essentielles dont l'Ecole publique a charge de promotion. (CIIP, 1999)

L'origine sociale est en Suisse un facteur décisif de réussite scolaire. Le système scolaire n'arrive pas à compenser l'effet de conditions initiales d'apprentissage défavorables et à tirer le meilleur parti du potentiel de chaque élève. (OFS/CDIP, PISA 2000)

Baisser les attentes ne produit aucun gain d'apprentissage chez des élèves peu performants scolairement.

L'inclusion des élèves dans des classes hétérogènes offre plus d'avantages que l'exclusion. Les études prouvent que le temps consacré aux apprentissages n'est pas différent entre les classes homogènes et celles qui intègrent des élèves en difficulté. (Doudin et Lafortune, 2006)

Dans des classes hétérogènes, les interactions avec des pairs différents augmentent la confiance et l'estime de soi des élèves qui ont de la facilité. Parallèlement, les élèves en difficulté y développent davantage leurs compétences. (Doudin et Lafortune, 2006)

Les résultats aux Epreuves Cantonales de Référence (ECR) 8^{ème} année du printemps montrent les importantes zones de superposition des résultats des élèves.

L'obligation de sélection conduit les enseignants à user de la note au détriment de la formation.

15 % des Vaudois n'obtiennent à 20 ans ni CFC ni titre du secondaire II.

La sélection se justifiait dans des sociétés où les études longues devaient être réservées à une petite élite. On a besoin aujourd'hui en Europe de gens très bien formés, il faut donc viser un accroissement significatif des connaissances et compétences de tous les élèves. (Cardinet, 2005)

L'intelligence est le fruit d'une construction permanente. Cette construction peut être entravée par un étiquetage trop précoce des « aptitudes » de l'enfant.