
**NOUVELLE LEGISLATION SUR
L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE**

PARTIE 2

EXPOSE DES MOTIFS

relatif au projet de loi sur l'enseignement obligatoire

TABLE DES MATIERES

PARTIE 2 EXPOSE DES MOTIFS RELATIF AU PROJET DE LOI SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

2.1 Genèse du contre-projet : la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire	1
2.2 Les raisons d'une refonte complète de la loi	2
2.2.1 Généralités	2
2.2.1.1 L'évolution du contexte social	2
2.2.1.2 Les Accords intercantonaux	3
2.2.1.3 Les enquêtes internationales	3
2.2.1.4 La cohérence du texte	3
2.2.2 Contexte historique et évolution du système scolaire vaudois	3
2.2.2.1 XIX ^{ème} siècle : Les premières lois scolaires	4
2.2.2.2 XX ^{ème} siècle : Le temps des réformes	5
2.2.2.2.1 Les zones pilotes de Rolle et de Vevey (1972 – 1986)	7
2.2.2.2.2 L' « Ecole vaudoise en mutation » (1995 – 2003)	8
2.2.2.2.3 Le bilan d'EVM	9
2.2.2.2.4 Les démarches d'économie « Table ronde » et EtaCom	10
2.2.2.2.5 L'initiative sur les notes	10
2.2.2.2.6 La DGEO, l'enveloppe pédagogique et les conseils d'établissement	10
2.2.2.3 XXI ^{ème} siècle : Le temps de l'harmonisation	10
2.2.2.3.1 Les Accords intercantonaux : HarmoS et la Convention scolaire romande	10
2.2.2.3.2 L'Accord sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée	11
2.2.3 L'évaluation des systèmes scolaires	12
2.2.3.1 Avant PISA	12
2.2.3.2 Depuis PISA	13
2.2.3.3 Les « tableaux Perrin » et autres données et analyses	14
2.2.4 Ce que nous apprennent la recherche et les comparaisons internationales	14
2.2.4.1 Performances et égalité des chances ne s'opposent pas	14
2.2.4.2 Les élèves allophones	17
2.2.4.3 Les effets d'une sélection précoce	19
2.2.4.4 Le redoublement	20
2.2.4.5 Du temps pour apprendre	22
2.3 Consultation sur l'avant-projet de loi sur l'enseignement obligatoire	22
2.3.1 Les principaux résultats	23
2.3.2 Regards croisés	25
2.4 Le projet de loi sur l'enseignement obligatoire	26
2.4.1 Les adaptations découlant de l'Accord HarmoS et de la CSR	26
2.4.1.1 L'âge d'entrée à l'école	26
2.4.1.2 Les degrés primaire et secondaire	26
2.4.1.3 Les contenus de l'enseignement et les moyens	28

2.4.1.3.1 Le plan d'études romand (PER)	29
2.4.1.3.2 Les standards nationaux	30
2.4.1.3.3 Domaines et disciplines	30
2.4.1.3.4 Politique des langues	30
2.4.1.4 L'accueil parascolaire	31
2.4.2 Prise en compte de l'Accord sur la pédagogie spécialisée	31
2.4.3 Autres changements proposés	32
2.4.3.1 L'organisation du degré secondaire I	32
2.4.3.2 Le maintien du redoublement	40
2.4.3.3 Compétences et responsabilités	41
2.4.3.4 Le temps scolaire	41
2.4.3.5 Les devoirs et les droits des élèves	42
2.4.3.6 Les relations Ecole-Parents	42
2.4.3.7 Le statut des enseignants	42
2.5 Incidences financières du projet de LEO	43
2.6 Commentaires article par article	44
Chapitre I : Dispositions générales	44
Chapitre II : Finalités et objectifs de l'école	44
Chapitre III : Autorités	46
Chapitre IV : Etablissement scolaire	50
Chapitre V : Fréquentation de l'école	53
Chapitre VI : Organisation générale	56
Chapitre VII : Degré primaire	58
Chapitre VIII : Degré secondaire	59
Chapitre IX : Pédagogie différenciée	61
Chapitre X : Evaluation	62
Chapitre XI : Devoirs et droits des élèves et des parents	64
Chapitre XII : Financement	66
Chapitre XIII : Recours	67
Chapitre XIV : Dispositions transitoires et finales	67

PARTIE 2

EXPOSE DES MOTIFS RELATIF AU PROJET DE LOI SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

2.1 GENÈSE DU CONTRE-PROJET : LA NOUVELLE LOI SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

Le 21 mai 2006, à une majorité de 86% des votants, le peuple et les cantons suisses ont accepté de nouveaux articles constitutionnels qui donnent mandat à la Confédération et aux cantons de coordonner leur action et de coopérer en matière de formation. Le 14 juin de la même année, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ci-après CDIP) a adopté l'Accord HarmoS.

En octobre 2007, le Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (ci-après DFJC) a édité une brochure¹ largement diffusée auprès des autorités, des parents et des enseignants, annonçant les principaux changements à venir.

Le 22 avril 2008, le Grand Conseil a autorisé le Conseil d'Etat à ratifier l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (ci-après Accord HarmoS) et la Convention scolaire romande (CSR). Après avoir été adoptés par dix cantons, ces Accords sont entrés en vigueur, le 1^{er} août 2009. Dès lors, les cantons ont six ans (soit jusqu'en 2015) pour adapter leur législation scolaire. A ce jour, douze cantons ont adhéré aux Accords, dont la totalité des cantons romands.

Parallèlement, une initiative, « Ecole 2010 : sauver l'école », a été déposée le 25 janvier 2008. Elle propose la modification, l'ajout ou la suppression de 66 des 128 articles de la loi scolaire du 12 juin 1984. En juin 2009, le Grand Conseil a décidé de lui opposer un contre-projet, sous la forme d'une refonte de la loi scolaire, en accordant une année supplémentaire pour son élaboration. La votation sur l'initiative et le contre-projet adopté par le Grand Conseil devrait avoir lieu le 13 février 2011.

Pour élaborer un avant-projet, une dizaine de groupes thématiques ont été mis en place. Des délégués du comité de l'initiative « Ecole 2010 : sauver l'école » ont été invités à y participer, ainsi que les principaux partenaires de l'école. Un conseil HarmoS, un comité de pilotage et une direction de projet ont été également créés. Trois forums publics ont été organisés. Ils rassemblaient chacun plus de 500 participants autour des thèmes : l'« organisation des années 7 et 8 d'HarmoS » (et du degré secondaire I), « Entre école et familles et l'« intégration ».

La synthèse de l'imposant travail accompli par les groupes depuis octobre 2008 a permis de dégager quelques options fortes, qui ont ensuite été soumises à nouveau à l'examen de ces groupes, en septembre 2009. L'avant-projet de loi est largement inspiré de ces travaux. Le 19 novembre 2009, le Conseil d'Etat a autorisé le DFJC à le mettre en consultation. Celle-ci s'est déroulée du 20 novembre 2009 au 12 mars 2010. Le projet de loi soumis au Grand Conseil a pris en compte les nombreuses remarques et propositions recueillies à cette occasion.

Aux mois de janvier et de février 2010, la Cheffe du DFJC, Mme A.-C. Lyon, a effectué une « tournée cantonale » qui lui a permis, au cours de vingt séances, de rencontrer tous les

¹ DFJC. 2007, "L'école obligatoire à l'heure de l'harmonisation intercantonale", Lausanne

enseignants de l'école obligatoire, pour leur présenter l'avant-projet, répondre à leurs interrogations et entendre leurs remarques et leurs préoccupations. Le projet de loi prend également en compte les remarques issues de ces échanges avec les enseignants.

2.2 LES RAISONS D'UNE REFORTE COMPLÈTE DE LA LOI

2.2.1 Généralités

D'emblée, il est apparu que la loi scolaire du 12 juin 1984 ne pouvait subir un simple toilettage, mais qu'une refonte complète du texte s'imposait, pour les raisons invoquées ci-après.

2.2.1.1 L'évolution du contexte social

Le contexte économique, familial et social du canton a passablement changé au cours de ces vingt-cinq dernières années. Il n'est plus guère possible aujourd'hui d'affronter les exigences personnelles et professionnelles d'une vie autonome sans bénéficier d'une solide formation de base. La CDIP a fixé à 95% le taux de jeunes qui devraient avoir atteint au moins le niveau « Secondaire II » (apprentissage ou études) en 2015. En 2000-01, ce taux de diplômés dans le canton de Vaud était le plus faible de Suisse romande (85%)². Il se situe, aujourd'hui encore, en dessous de la moyenne suisse. Parmi les jeunes qui ne parviennent pas à obtenir un tel diplôme, on trouve notamment de nombreux adolescents qui n'ont même pas achevé leur scolarité obligatoire. Les progrès accomplis jusqu'ici ont certes été importants. On sait cependant que l'atteinte de l'objectif fixé par la CDIP demandera un effort plus grand encore, puisqu'il vise l'insertion des élèves qui rencontrent le plus de difficultés dans leurs apprentissages.

Le rapport « Delors »³, publié en 1996 par l'UNESCO, a consacré le principe de la « formation tout au long de la vie ». La plupart des jeunes savent d'ores et déjà qu'ils seront vraisemblablement appelés à changer plusieurs fois de métier au cours de leur existence. Or, ces adaptations professionnelles devront s'opérer sans reprendre toute la formation à zéro, en s'appuyant sur une solide formation initiale, raison pour laquelle la plupart des formations qualifiées s'acquièrent aujourd'hui d'abord sous la forme d'un tronc de compétences communes à un ensemble de métiers, puis par une spécialisation plus pointue dans un domaine donné.

Les familles, dont les deux parents travaillent pour la plupart hors du foyer, ont également pris conscience de l'importance d'un encadrement éducatif de leurs enfants, en dehors du temps consacré à l'école. La demande de structures parascolaires n'a cessé de croître au cours de ces dernières décennies. Elle a abouti, le 27 septembre 2009, à l'inscription d'un nouvel article dans la Constitution cantonale vaudoise qui impose la mise en place de structures d'accueil parascolaire. Dans ce cadre, l'école doit également adapter son organisation afin de faciliter aussi bien la vie des familles que la prise en charge extrascolaire des enfants.

Au cours de ces vingt-cinq dernières années (depuis l'adoption de la dernière loi scolaire), la population accueillie dans les établissements scolaires a changé. Elle est composée aujourd'hui de nombreux élèves issus de la migration (parfois une majorité de l'effectif de certaines classes). Actuellement, seuls les cantons de Bâle-Ville et de Genève connaissent

² Stocker E., "Analyse du système de formation vaudois à l'aide d'indicateurs", Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), 2004

³ Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle présidée par Jacques Delors, "L'éducation, un trésor est caché dedans", UNESCO, 1996

une hétérogénéité au sein de leurs classes primaires plus importante que celle du canton de Vaud⁴. Les moyens qu'il s'agit de mettre en œuvre pour assurer une meilleure réussite de l'intégration scolaire des élèves issus de la migration ont considérablement évolué depuis l'adoption de la loi scolaire de 1984, revue en 1996.

2.2.1.2 Les Accords intercantonaux

La mise en vigueur des Accords intercantonaux entraîne la nécessaire adaptation de la législation cantonale aux dispositions nouvelles. Les modifications qu'il s'agirait d'apporter à la loi scolaire (ci-après LS) pour ce seul motif contraindraient à adapter la majorité des 128 articles de la loi et des 199 articles de son règlement d'application (ci-après RLS). Or, cette loi qui date déjà de plus de vingt-cinq ans a été modifiée à vingt-six reprises au cours de son existence. Elle a perdu, en raison des importants changements apportés durant ces dernières années, une bonne part de sa cohérence interne, aussi bien quant à la forme que quant au fond : 38 articles et 5 alinéas ont ainsi été vidés de toute substance et 54 articles se sont déployés sur plusieurs lettres de l'alphabet pour éviter une refonte complète du texte.

2.2.1.3 Les enquêtes internationales

A toutes ces raisons qui militent en faveur d'une refonte complète de la loi scolaire s'ajoute le fait que l'on dispose aujourd'hui d'instruments d'évaluation des systèmes scolaires et de données comparatives entre les divers pays. Ceux-ci permettent de mieux appréhender les enjeux réels de la formation et de considérer le système scolaire vaudois, non plus comme une entité isolée de tout contexte, mais comme faisant partie d'un ensemble romand, suisse et même international.

2.2.1.4 La cohérence du texte

En 2004 déjà, à l'occasion de l'une des multiples révisions de la LS, l'EMPL précisait : « *Le projet propose la modification par le Grand Conseil de la loi scolaire du 12 juin 1984. Cette loi s'en trouve fortement modifiée. Le Conseil d'Etat est conscient de la nécessité de procéder bientôt à une refonte complète de cette loi dont la cohérence ou la structure ne seront pas améliorées par le présent EMPL* ». En 2010, au vu des nouveaux enjeux brièvement décrits ci-dessus, il ne paraît plus possible de repousser encore cette échéance.

La refonte de la loi scolaire permet enfin de répondre à plusieurs motions, postulats et interpellations déposés au cours de ces dernières années au Grand Conseil. Ces objets sont traités dans la suite du présent EMPL.

2.2.2 Contexte historique et évolution du système scolaire vaudois

Avant d'aborder les points forts du projet soumis à l'approbation du Conseil d'Etat, il convient de rappeler brièvement les grandes étapes de la construction de l'école vaudoise dans la continuité de laquelle elle s'inscrit. De tout temps, la question scolaire a suscité un débat très passionné au sein de la classe politique vaudoise, ce qui démontre un fort attachement à son école.

2.2.2.1 XIX^{ème} siècle : Les premières lois scolaires

C'est à partir de 1536 déjà, alors que le pays de Vaud est sous la domination bernoise, que l'instruction prend un tournant essentiel dans l'histoire de l'école vaudoise. Auparavant, l'Eglise a le monopole de la culture savante. Elle dispense une formation à des adultes qui

⁴ Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), "L'éducation en Suisse. Rapport 2010", Aarau, CSRE, 2010

désirent acquérir des compétences nouvelles. Déjà à la fin du XIII^{ème} siècle, les élites laïques, qui se préoccupent de l'éducation de leur progéniture, engagent des gouverneurs et des maîtres d'école. En 1676, l'école est déclarée obligatoire. Des écoles élémentaires et des collèges latins sont créés, respectivement dans les villages et dans les principales villes du canton, sous la responsabilité des communes. C'est à cette époque qu'est fondée l'Académie de Lausanne, ancêtre de l'actuelle Université. L'école n'est pas gratuite et de nombreux parents n'y envoient pas leurs enfants.

La première loi scolaire vaudoise (du 28 mai 1806) attribue officiellement au canton et plus particulièrement aux communes la responsabilité de l'instruction de la jeunesse. Elle limite les effectifs à soixante élèves par classe primaire, développe l'enseignement de la langue française en interdisant le patois à l'école et prévoit un institut pour la formation des régents (l'Ecole normale ouvrira ses portes aux garçons en 1833 et aux filles en 1837). Elle unifie les collèges communaux et le Collège académique cantonal. L'école primaire enseigne à lire, à écrire et à compter. Elle apprend également aux élèves les éléments de religion et le chant des psaumes⁵.

La deuxième loi scolaire date du 10 décembre 1833. La « loi sur l'organisation de l'instruction publique » est la seule loi de toute l'histoire de l'école vaudoise qui régit l'ensemble de l'instruction publique, de l'école obligatoire à l'université. Dès 1845, des lois séparées seront progressivement promulguées pour les différents ordres d'enseignement de la scolarité. Au moment où se développent les institutions démocratiques, cette loi répond aux besoins d'instruction des industriels, des négociants et de tous ceux qui sont appelés à remplir des fonctions publiques, par la création d'écoles moyennes ouvertes aux jeunes qui veulent poursuivre leur formation au-delà de l'école primaire, sans toutefois envisager des études supérieures. Elle est complétée, en 1834, par une loi d'organisation des collèges, qui introduit notamment l'enseignement de l'allemand et de la technologie.

La loi du 12 décembre 1846 prévoit deux degrés d'enseignement dans les écoles primaires et des établissements réservés aux filles. On constate à cette époque un très fort absentéisme scolaire (en moyenne plus de 50 jours par année et par élève).

Après l'adoption de la Constitution cantonale de 1861, une nouvelle loi sur l'instruction publique primaire est adoptée, le 31 janvier 1865. Elle introduit la reconnaissance des écoles de « fabriques »⁶, fixe le principe d'un programme et de moyens d'enseignement communs à l'ensemble des élèves du canton et la libération de l'obligation scolaire à l'âge de 15 ans. Le français est enseigné à raison de six heures hebdomadaires. Les maîtres ont l'obligation de fournir une déclaration d'appartenance à l'une des deux confessions (protestante ou catholique). C'est à cette époque qu'est institué le Département de l'Instruction publique et des Cultes.

Alors que la Constitution fédérale de 1848 donnait à la Confédération l'unique compétence d'organiser les écoles qui n'étaient pas de portée cantonale (école polytechnique et université suisse), celle de 1874 marque une première ingérence dans le droit cantonal en matière d'instruction publique. L'article 27 stipule que les cantons doivent pourvoir à une instruction primaire suffisante, placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile, obligatoire et gratuite dans les écoles publiques. Les écoles doivent respecter la liberté de conscience et de croyance de ceux qui la fréquentent. La Confédération se réserve le droit de prendre les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces

⁵ Veillon A., *« Les origines des classes primaires supérieures vaudoises »* in Bibliothèque historique vaudoise, No 61, Lausanne, 1978 : le résumé historique de cette période est pour l'essentiel tiré de cet ouvrage.

⁶ La « fabrique » désigne à cette époque un ensemble de décideurs (clercs et laïcs) désignés pour administrer des fonds généralement paroissiaux.

obligations. En 1882, la proposition d'instituer des « baillis scolaires », corps d'inspecteurs de niveau fédéral, est repoussée par une majorité du peuple suisse.

La Constitution vaudoise de 1885 reprend intégralement les dispositions de la Constitution fédérale. Elle y ajoute le principe d'un enseignement professionnel et celui d'un enseignement religieux conforme aux principes du christianisme, distinct des autres branches de l'enseignement.

Les lois sur l'enseignement primaire de 1889 et sur l'enseignement secondaire de 1892 introduisent quelques innovations : les effectifs de classe sont limités à 50 élèves, les moyens d'enseignement sont gratuits aux degrés primaires, le début de la scolarité obligatoire est fixé à 7 ans révolus au 15 avril et les communes doivent mettre en place des classes enfantines dont la fréquentation est facultative, dès que vingt pères de famille au moins le demandent.

A la fin du XIX^{ème} siècle, l'essentiel de l'école obligatoire, telle que nous la connaissons aujourd'hui, est en place, grâce à la ferme volonté des autorités d'assurer l'instruction de l'ensemble des citoyens.

En 1886, Alexandre Herzen, professeur à l'Université de Lausanne, publie un ouvrage consacré à l'enseignement secondaire. A un moment où les élèves vaudois entrent au collège à 9 ans, il préconise un raccordement réel entre enseignement primaire et secondaire et un groupement de tous les élèves dans une section unique jusqu'à 16 ans. « *Il importe pour l'avenir de la civilisation qu'on ne laisse pas s'établir une scission dans le sein des classes instruites et qu'il y ait pour tous un large fond d'études commun* », écrivait-il près d'un siècle avant l'instauration du collège unique en France ou en Amérique. A. Herzen demande aussi le renvoi du latin à l'âge de 12 ans, l'enseignement du grec à titre uniquement facultatif et l'étude des sciences physiques et naturelles dès l'âge de 12 ans. Citant ses travaux, Armand Veillon conclut : « *De la pédagogie de l'intérêt à l'opposition absolue à toute sélection prématurée, de la défense d'une école unique à celle d'un système scolaire susceptible de répondre aux besoins d'une société en pleine évolution, nous y trouvons tous les thèmes qui aujourd'hui plus que jamais sont proposés aux responsables de nos systèmes scolaires. Et l'on ne saurait dire ce qui frappe le plus : la prescience d'un Herzen ou la lenteur – voire même l'incapacité – de l'école à se réformer.* »⁷

A la fin du siècle, la fréquentation des collèges classiques par les enfants des seules familles aisées - indépendamment de leurs capacités à poursuivre des études - est de plus en plus contestée, notamment par les associations d'enseignants constituées depuis le milieu du siècle. Les collèges décentralisés (écoles secondaires) assument en fait une double mission : celle de préparer aux études supérieures un nombre réduit d'élèves et celle de préparer les autres à la vie active, en complétant la formation dispensée à l'école primaire. Cette double mission met en relief un décalage temporel qui ne permet pas aux élèves, à l'issue de leur école primaire, d'accéder aux études, puisque celles-ci commencent beaucoup plus tôt. Les bases sont désormais posées pour une première réforme de l'enseignement secondaire du premier degré dans le canton.

2.2.2.2 XX^{ème} siècle : Le temps des réformes

En 1900, le canton compte 48'840 élèves (deux fois plus qu'en 1806) en âge de fréquenter l'école obligatoire (plus de 80'000 aujourd'hui). 2'206 seulement fréquentent le collège, 46'440 les écoles primaires et environ 200 des classes particulières.

⁷ Id. p. 127

La loi de 1906 institue les classes primaires supérieures : « *les classes secondaires du peuple* », comme les nomme le Conseiller d'Etat chargé de présenter la loi au Grand Conseil. Décentralisées, ces classes ne cesseront de se développer dans tout le canton. Dès 1911, des classes spéciales sont également créées pour les enfants atteints « *d'arriération mentale* ».

Dans le canton de Vaud, comme dans les autres cantons ou pays, deux systèmes scolaires vont se côtoyer durant des décennies, sans parvenir à se rejoindre : une école secondaire prolongeant l'école primaire pour les enfants de milieux modestes (la PrimSup) et un collège classique pour les autres. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, le débat sur cette question controversée s'amplifie à l'occasion de la publication du rapport Langevin-Wallon (1947), en France. Les termes de « démocratisation » et de « cycles d'orientation » apparaissent pour la première fois, désignant le degré intermédiaire entre l'école primaire et les formations subséquentes (professionnelles ou scolaires), censé développer une culture commune plus large, offerte à tous les élèves indépendamment de leur origine sociale. Ce plan ne sera finalement pas adopté. Il marquera cependant profondément la génération d'après-guerre et influencera les réformes des différents systèmes scolaires.

A cette époque déjà, on reproche à l'école de ne plus être en mesure de répondre aux attentes des milieux du commerce et de l'industrie alors en pleine expansion. En 1953⁸, une motion déposée au Grand Conseil demande la révision de la loi de 1906, modifiée à six reprises déjà. La motion demande l'instauration d'un « tronc commun » pour les trois premières années de l'enseignement secondaire, à savoir les années 4, 5 et 6, suivi d'un seul type de collège comprenant trois sections parallèles. C'est le début d'un long débat, qui ne se conclura qu'en 1984, au moment de l'adoption de la loi scolaire actuelle.

En 1955, une modification de la loi permet aux collèges lausannois d'ouvrir des classes mixtes et fixe la répartition des charges financières entre la Commune et l'Etat. En 1960, la gratuité de l'enseignement secondaire I est adoptée, dans le but d'augmenter l'attrait de ces écoles, encore très peu fréquentées. En 1960 toujours, une commission extraparlamentaire dite « des quarante » est créée pour poursuivre la réforme. Elle propose un tronc commun jusqu'en fin de 4^{ème} année, puis un cycle d'orientation pour les années 5 et 6 suivi d'un système à trois divisions : pré-gymnasiale, générale et pratique.

En 1965, le Conseil d'Etat souhaite expérimenter ce système. Il crée en 1967 un Conseil de la réforme et de la planification scolaires (le CREPS), qui dépose son rapport en 1970. Le CREPS fait sien l'un des principes de base du plan Langevin-Wallon : « *L'enseignement doit offrir à tous d'égalles possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation.* » Le Conseil d'Etat propose donc au Grand Conseil d'expérimenter ce modèle dans deux zones pilotes, Rolle et Vevey, sous la forme suivante : « *Les élèves sont maintenus dans une même classe pendant toutes les heures, mais le maître met en œuvre, dans le cadre de la leçon, des méthodes et des moyens permettant de stimuler les enfants les plus doués et de venir en aide aux plus faibles* ». Les auteurs du projet de réforme préconisent des cours à niveaux pour certaines disciplines, selon les aptitudes des élèves et les connaissances qu'ils ont acquises. En 1971, le Grand Conseil adopte à l'unanimité le décret autorisant l'expérimentation de ce modèle.

⁸ Bober G., « *La réforme scolaire vaudoise : genèse de la loi scolaire du 12 juin 1984* », Bibliothèque historique vaudoise, No 95, Lausanne, 1988. Le résumé de cette époque est tiré pour l'essentiel de cet ouvrage.

2.2.2.2.1 Les zones pilotes de Rolle et de Vevey (1972 – 1986)

En 1973, le Conseil d'Etat transmet au Grand Conseil un premier rapport sur l'expérience de Rolle et sur la mise en place de l'expérience de Vevey⁹.

A Vevey, les élèves sont maintenus dans des classes hétérogènes jusqu'en 6^{ème} année (avec niveaux et options) puis ils entrent dans les divisions (gymnasiale, moyenne et pratique) pour les années 7, 8 et 9.

A Rolle, les classes hétérogènes se poursuivent jusqu'au terme de la scolarité obligatoire. La différenciation de l'enseignement s'opère au moyen de cours à niveaux dès la 5^{ème} ou 6^{ème} année, suivis de cours à options.

Le Conseil d'Etat indique dans son rapport que les réformes en cours, aussi bien en Suisse qu'à l'étranger, se caractérisent par une tendance générale à retarder le moment des premières sélections. Certains parlementaires réclament des sections non hiérarchisées, avec un large programme commun afin que des transferts soient possibles d'une section à l'autre, de manière ascendante et non seulement descendante, ce qui est la règle depuis longtemps.

En 1975, le Conseil d'Etat fait à nouveau rapport au Grand Conseil¹⁰ sur le déroulement des expérimentations et demande de les prolonger. Cette année-là, il propose de retarder le moment de la sélection en fin de 4^{ème} année (plutôt qu'en fin de 3^{ème}) pour tous les élèves du canton. Le Grand Conseil accepte cette proposition. Cette mesure entre en vigueur en 1977 et marque un temps d'arrêt dans la réforme.

En 1975 toujours, les notes chiffrées sont supprimées dans les zones pilotes, jusqu'à la 7^{ème} année. Cette expérience, qui n'était pas prévue au début de la réforme, est aussitôt interrompue par le Conseil d'Etat. En 1977, l'expérience de Rolle se modifie : les niveaux s'appliquent à un nombre croissant de branches et des cours « d'aptitudes » sont introduits. En fin de scolarité, seuls le dessin, le chant et la gymnastique sont encore donnés dans des classes hétérogènes. Cette organisation exige un travail administratif important et pourrait rendre difficile la généralisation du système à l'ensemble du canton. Dans la zone pilote de Vevey, les cours à niveaux se poursuivent en 7^{ème} année, avec une subdivision en deux du niveau 2, alors que les élèves sont déjà répartis en trois divisions. Dès la 8^{ème}, la filière moyenne va ainsi se scinder en une division A et une division B, ce qui porte à quatre le nombre des filières.

Lors du lancement des zones pilotes, le Conseil d'Etat s'était engagé à assurer un suivi et une évaluation scientifique des résultats des expérimentations. A deux reprises, il désigne une commission chargée de réaliser ce travail. Il estime cependant que cette évaluation ne pourra se faire qu'au terme de l'expérimentation, soit en 1980 ou 1981. Il considère également qu'il sera difficile de tirer des conclusions quant au niveau de performances atteint par les élèves, ce qui paraîtrait trop réducteur par rapport aux objectifs bien plus ambitieux de la réforme. Enfin, l'évaluation de l'expérimentation devrait s'avérer d'autant plus complexe que les systèmes mis en place à Rolle et à Vevey ont notablement évolué au fil du temps et n'ont plus grand-chose de commun avec le mandat initial.

En effet, plus les années passent et plus on s'écarte des objectifs fixés en 1973, au moment du lancement de la réforme. Les enseignants des classes pilotes envisageraient mal une interruption de leurs expériences. Ils croient fermement à la pertinence de leur modèle. Dans la crainte d'échouer à démontrer que leur système est plus performant que le modèle

⁹ Rapport No 244 (R 4/73) du Conseil d'Etat au Grand Conseil.

¹⁰ Bulletin du Grand Conseil, printemps 1975, p. 398.

traditionnel, ils s'éloignent progressivement des classes « hétérogènes » et de la « différenciation pédagogique » interne que postulait l'expérience des zones pilotes.

Une pétition est alors déposée par l'Association vaudoise des parents d'élèves, qui estime la sélection trop précoce et surtout irréversible en raison de filières peu perméables. Elle réclame une orientation progressive des enfants selon leurs aptitudes, assortie de possibilités de changements d'orientation.

Le Grand Conseil craint quant à lui l'allongement des études que pourrait induire un retard de la sélection. Le gymnase se parcourt soit en deux, soit en trois ans, ce qui n'est pas conforme aux nouvelles exigences de l'Ordonnance fédérale de reconnaissance des maturités. En 1978, le pourcentage des bacheliers vaudois est le plus faible des cantons romands (11%). Il est de 17% à Neuchâtel et de 23% à Genève. Le Conseil d'Etat propose alors de fixer les études gymnasiales à trois ans pour les sections préparant au baccalauréat. Sa proposition est rejetée par le Grand Conseil.

En 1981, le Parlement cantonal adopte finalement un décret sur la réforme de l'école vaudoise. Celui-ci prévoit quatre années d'école primaire suivies de deux années de cycle d'observation et d'orientation, des cours à niveaux en 6^{ème} en français, mathématiques et allemand ainsi que trois années en divisions gymnasiale, supérieure et préprofessionnelle. Contesté par un référendum, ce décret échoue devant le peuple, qui s'est d'ailleurs faiblement mobilisé à cette occasion.

En 1982, une initiative intitulée « *Une meilleure école pour tous* » est déposée. Le Grand Conseil est saisi parallèlement d'un contre-projet : la nouvelle loi scolaire qui sera adoptée en 1984 après l'échec de l'initiative devant le peuple. La 5^{ème} année devient une année d'observation-orientation, avant l'entrée en 6^{ème} dans les voies du secondaire : pré-gymnasiale, supérieure et terminale à options. Les « établissements scolaires » sont créés avec à leur tête une direction d'établissement. La loi est mise en vigueur en 1986 dans toutes les classes du canton, ce qui met un terme à l'expérimentation des zones pilotes. Il faudra attendre encore dix ans (en 1996) pour que la sélection soit repoussée de la 5^{ème} à la 6^{ème} année, dans le cadre de la réforme « Ecole vaudoise en mutation » (EVM).

Hormis les rapports transmis régulièrement au Grand Conseil, l'expérience des zones pilotes de Rolle et de Vevey ne donnera finalement jamais lieu à une réelle évaluation scientifique, fondée sur une comparaison des résultats des élèves qui les ont fréquentées avec ceux des élèves scolarisés dans le système traditionnel. Ce type d'évaluation comparée est d'ailleurs peu fréquent à l'époque.

Cette expérience a révélé toutefois un phénomène instructif : la proportion d'élèves qui se trouvaient au niveau 1 (le plus élevé) dans chacune des trois disciplines principales n'était que de 12,7% à Rolle et de 14% à Vevey, ce qui démontrait que la plupart des élèves ne sont pas également forts dans toutes les disciplines. Plus de la moitié d'entre eux appartenaient au moins à deux niveaux différents, selon les disciplines. On constatait également que seuls 5% des élèves étaient faibles dans toutes les disciplines.

Il est à noter que le système à filières, en se fondant sur un niveau moyen des élèves (plutôt élevé, plutôt moyen ou plutôt faible) ne tient pas compte de cette réalité et ne permet donc pas d'adapter l'enseignement aux aptitudes réelles des élèves.

2.2.2.2 L' « Ecole vaudoise en mutation » (1995 – 2003)

En 1995, la réforme « Ecole vaudoise en mutation », plus connue sous le nom d'EVM, est lancée. Il s'agit avant tout d'une réforme pédagogique qui vise, dans un contexte romand lui

aussi en mutation, à améliorer la qualité de l'enseignement par une « professionnalisation » accrue du métier d'enseignant et par un accent porté sur les méthodes et moyens d'enseignement nouveaux (mathématiques modernes et enseignement renouvelé du français notamment). La réforme se propose de lutter contre le redoublement (le canton de Vaud figure déjà en tête des cantons suisses avec un taux de 4% alors que la moyenne suisse n'est que de 2,7%).

Dans les années nonante, le pourcentage des diplômés du secondaire II¹¹ n'est que de 75% dans le canton alors qu'il est déjà de plus de 90% dans d'autres cantons. Enfin, le pourcentage d'élèves relevant de l'enseignement spécialisé ou de la pédagogie compensatoire est de 7,5% alors qu'il n'est que de 5,7% en moyenne suisse.

Des cycles d'apprentissage de deux ans sont créés (cycles initial, cycles primaires 1 et 2, et cycle de transition). Désormais, le redoublement n'est possible qu'en fin de cycle (par « maintien » dans le cycle). A la 5^{ème} année s'ajoute la 6^{ème} en tant qu'années d'observation-orientation hétérogènes, avant l'entrée dans les voies rebaptisées : voie secondaire de baccalauréat (VSB), voie secondaire générale (VSG) et voie secondaire à options (VSO). Les voies se simplifient avec la disparition des sections.

La réforme prévoit également un nouveau plan d'études, qui verra le jour en 2000. Les modalités d'évaluation sont également revues, par une modification de l'échelle (qui de 1 à 10 passe de 1 à 6) et par une suppression des notes, qui seront réintroduites peu après aux 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} degrés sous une forme épurée. Enfin, la législation est adaptée aux exigences de la nouvelle maturité fédérale et à la création de la Haute Ecole pédagogique (HEP).

Acceptée par le Parlement puis par le peuple en décembre 1996, suite à un référendum, la réforme EVM entre en vigueur en 1997, par étapes successives.

2.2.2.2.3 Le bilan d'EVM

Quatre ans plus tard, en février 2001, un premier bilan intermédiaire de la réforme EVM est publié, alors que la moitié des élèves sont déjà concernés par la réforme. Un bilan interne final¹², réalisé en 2004, se fonde sur un certain nombre de travaux de recherches réalisés au cours des années précédentes par l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

Il fournit un certain nombre de constats : alors qu'en 1997, le canton de Vaud était encore au 2^{ème} rang des cantons suisses pour son taux élevé de redoublement (derrière le canton du Valais), il gagne quelques places, ce qui est dû en bonne partie au fait que les élèves ne peuvent plus redoubler au cycle de transition. Le redoublement diminue très légèrement aux degrés secondaires mais l'effet attendu de la création des cycles primaires ne s'est pas réalisé : si le redoublement n'est plus possible en fin de 1^{ère} ou de 3^{ème} année, il est utilisé plus fréquemment à la fin du CYP1 et à la fin du CYP 2. On enregistre tout de même une légère baisse du pourcentage des élèves « en retard » en fin de scolarité. Elle est toutefois compensée par un allongement de la formation puisqu'un nombre sans cesse croissant

¹¹ Le Secondaire II suit le Secondaire I : il comprend notamment les formations professionnelles aboutissant au certificat fédéral de capacité, les écoles de culture générale et de commerce ainsi que les écoles préparant à la maturité gymnasiale.

¹² Une contribution au bilan final de la mise en œuvre d'EVM intitulée « *Enseignant-e-s et responsables vaudois face aux changements de leur système scolaire* », est accessible sur le site Internet de l'Etat de Vaud à l'adresse suivante : http://www0.dfj.vd.ch/ursp/activites/publications/ursp_publ/04_115_ab_bilan_evm/RappintURSP.pdf

d'élèves choisissent d'effectuer une 10^{ème} année dans les nouvelles structures mises en place à cet effet.

Dans les voies, les réorientations « ascendantes » sont plus nombreuses que les réorientations à la baisse. En revanche, aussi bien en 1^{ère} année de maturité qu'en 1^{ère} année de diplôme, on enregistre davantage d'échecs chez les élèves provenant des classes exploratoires EVM que chez les autres (respectivement 15,09% contre 11,53% et 18,7 % contre 15,07%).

Le rapport conclut qu'il n'y a pas d'amélioration significative des résultats du système, en particulier pour les élèves en difficulté.

2.2.2.2.4 Les démarches d'économie « Table ronde » et EtaCom

En 1999, à l'issue des travaux de la « Table ronde », des mesures d'économie sont adoptées. Elles entraînent notamment la suppression d'un certain nombre de directions d'établissements et la disparition des « conseillers pédagogiques » qui avaient succédé aux inspecteurs. La même année, la démarche EtaCom est amorcée : la cantonalisation et la régionalisation de l'école obligatoire vont s'opérer jusqu'en 2003. Elles visent à désenchevêtrer les tâches et les charges cantonales et communales dans le domaine de l'école obligatoire. La nouvelle répartition des charges confie à l'Etat l'entier des prestations d'enseignement et aux communes la responsabilité de fournir les locaux et d'assurer les transports scolaires des élèves.

2.2.2.2.5 L'initiative sur les notes

En 2000 toujours, une initiative populaire « *Des notes pour une école transparente* » est déposée. Elle propose notamment de réintroduire les notes dès le 2^{ème} cycle primaire mais ne remet en cause ni l'échelle des notes (qui est désormais de 1 à 6), ni le principe de l'abolition de la moyenne générale.

L'initiative sera finalement retirée en 2004, au profit d'un contre-projet qui entrera en vigueur au début de l'année scolaire 2005, assorti d'un « *cadre général de l'évaluation* » qui stabilise le dispositif mis en place.

2.2.2.2.6 La DGEO, l'enveloppe pédagogique et les conseils d'établissement

C'est en août 2001 que la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) est créée. Elle remplace le Service de l'enseignement primaire et secondaire (SENEPS).

Le principe de l'« enveloppe pédagogique » est adopté en matière de répartition des ressources entre les établissements scolaires, ce qui renforce leur autonomie. Dès 2007, ce système prend en compte les disparités socio-économiques pour une distribution plus équitable de ces ressources. Les conseils d'établissement remplacent les commissions scolaires. Les établissements se restructurent progressivement pour accueillir toutes les voies du secondaire I.

Au cours des années qui suivent, un intense travail d'harmonisation est entrepris, aussi bien aux niveaux suisse que romand et cantonal.

2.2.2.3 XXI^{ème} siècle : Le temps de l'harmonisation

2.2.2.3.1 Les Accords intercantonaux : HarmoS et la Convention scolaire romande

Depuis 1970, la coopération intercantonale dans le domaine de l'éducation est régie par un « Concordat sur la coordination scolaire ». Celui-ci fixe notamment l'âge d'entrée à l'école et la durée de la scolarité obligatoire. En 1971, après avoir adhéré au Concordat, le canton de Vaud intègre dans sa loi scolaire ces nouvelles dispositions.

L'évolution du contexte social au cours de ces trente dernières années, la nécessité de préparer mieux encore les jeunes à affronter la complexité du monde dans lequel ils sont appelés à vivre et de permettre leur insertion professionnelle, mais aussi la mise en concurrence des systèmes éducatifs au plan international par des enquêtes comme PISA, réclamaient une coordination accrue de la part des cantons. Suite à plusieurs interventions parlementaires au Conseil national, la Confédération, en collaboration avec la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), voulait susciter un nouvel élan dans ce sens, en présentant au peuple de nouveaux articles constitutionnels sur la formation.

En 2006, un « Espace suisse de la formation » est créé, afin d'accroître la qualité des systèmes scolaires et de permettre la mobilité des élèves au niveau national. A une majorité de 86% des votants, le peuple et les cantons suisses acceptent les nouveaux articles constitutionnels qui leur sont proposés. Ceux-ci donnent mandat à la Confédération et aux cantons de coordonner leur action et de coopérer en matière de formation, de l'école primaire à l'université. Ainsi, l'âge d'entrée à l'école, la durée et les objectifs d'enseignement de même que la reconnaissance des diplômes devront désormais être harmonisés dans tout le pays. Si les cantons ne parviennent pas à s'entendre, la Confédération pourra édicter des prescriptions contraignantes.

Parallèlement à l'adoption des nouveaux articles constitutionnels, les cantons suisses décident de concrétiser cette harmonisation. Le 14 juin 2007 déjà, la CDIP adopte un « Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire ». Cet accord, désigné sous le nom de « HarmoS », a pour buts d'harmoniser la scolarité obligatoire sous l'angle des objectifs de l'enseignement et des structures scolaires, de développer et d'assurer la qualité et la perméabilité du système scolaire au moyen d'instruments de pilotage communs. Il délègue aux régions linguistiques plusieurs tâches importantes de coordination et d'harmonisation, notamment celles qui concernent les plans d'études et les moyens d'enseignement.

Dans le même temps, la Conférence intercantonale de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) élabore une « Convention scolaire romande » (CSR) qu'elle adopte le 21 juin 2007. Cette convention entérine un « Espace romand de la formation » qui complète l'Accord HarmoS et fixe des domaines de coordination spécifiques, obligatoires ou non, telles la formation des cadres scolaires ou la formation continue des enseignants.

L'Accord HarmoS et la CSR couvrent des champs de compétences qui relèvent des cantons, raison pour laquelle ces textes doivent être ratifiés par ces derniers. Le canton de Vaud les ratifie en avril 2009.

2.2.2.3.2 L'Accord sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée

Le 29 novembre 2004, le peuple et les cantons suisses acceptent la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT). Cette réforme vise à réduire les disparités cantonales et à accroître l'efficacité des structures étatiques, tout particulièrement dans le champ de l'Assurance Invalidité (AI).

A terme, les cantons devront notamment assumer la pleine responsabilité des tâches et des charges en matière de pédagogie spécialisée. Dès le 1^{er} janvier 2008, et pour une phase transitoire de trois ans, les prestations assurées jusqu'ici par l'AI devront être garanties par

les cantons. A partir de janvier 2011, ceux-ci devront adapter leurs dispositifs et coordonner leur action, sur la base d'un « Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée », adopté par la CDIP le 25 octobre 2007. Cet accord entrera en vigueur dès son adoption par le Parlement de dix cantons, mais au plus tôt en janvier 2011. Les cantons qui le ratifieraient après cette date devraient l'appliquer dans les six mois qui suivent. Le canton de Vaud y a adhéré le 26 mai 2009.

L'Accord intercantonal prévoit que l'ensemble du domaine de la pédagogie spécialisée s'inscrit désormais dans le mandat public de formation de l'école obligatoire. Dans la mesure du possible, les mesures intégratives devront désormais être préférées aux solutions séparatives. Tous les enfants et les jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers auront droit à un encadrement spécifique, de la naissance à leur 20^{ème} année. Les prestations de base offertes devront à la fois être coordonnées et suffisantes. Elles devront respecter des standards de qualité uniformes au plan suisse.

Dans le canton de Vaud, la proportion d'élèves bénéficiant de structures ou de mesures spécialisées est globalement plus élevée que dans le reste de la Suisse. Il s'agira à l'avenir de réduire ce taux, ce qui implique un accueil renforcé des élèves relevant de la pédagogie spécialisée dans l'école régulière, avec un déplacement des ressources nécessaires, tant humaines que financières, vers l'école obligatoire. La législation sur l'enseignement spécialisé devra être adaptée en conséquence. Une loi spécifique est en cours d'élaboration.

2.2.3 L'évaluation des systèmes scolaires

L'évaluation et surtout la comparaison entre les systèmes scolaires sont des démarches relativement récentes. Jusqu'au début de ce siècle, on ne disposait guère d'instruments permettant une analyse fiable des effets produits par les réformes scolaires. Aujourd'hui, il paraîtrait peu raisonnable de ne pas interroger ces résultats au moment d'entamer une refonte de la loi scolaire.

2.2.3.1 Avant PISA

Longtemps, la seule évaluation intercantonale des connaissances acquises par les élèves s'effectuait au moyen des examens pédagogiques des recrues. Ils étaient passés à 19 ans par les jeunes hommes de nationalité suisse jugés aptes à entrer dans l'armée. Les résultats généraux permettaient une comparaison à laquelle les responsables cantonaux de l'instruction publique étaient très sensibles, puisque des « cours complémentaires » destinés à rafraîchir les connaissances des jeunes l'année précédant les examens étaient mis en place. Entre 1875 et 1882, le classement fédéral plaçait le canton de Vaud au 6^{ème} rang des cantons suisses, le canton de Genève au 2^{ème} rang et les cantons de Fribourg et du Valais respectivement aux 22^{ème} et 24^{ème} rangs. Il est intéressant de relever que les exigences de ces examens devaient être périodiquement revues à la hausse, preuve que le niveau des jeunes ne cessait d'augmenter. Il est indéniable que ces comparaisons intercantionales ont incité les cantons à améliorer leur système de formation et, dès lors, le niveau de performance de leurs élèves.

Dans le canton de Vaud, on a pu constater que les expérimentations conduites dans les zones pilotes de Rolle et de Vevey avaient été peu documentées (du moins de manière scientifique), même si plusieurs enquêtes de satisfaction avaient été réalisées. A cette époque, le canton ne disposait ni des données chiffrées ni des instruments qui permettent aujourd'hui d'évaluer un système scolaire. Les enquêtes réalisées paraissaient peu crédibles dans la mesure où elles étaient confiées à ceux-là mêmes qui soutenaient les réformes. La conviction a pu ainsi longtemps perdurer que les bons élèves ne pouvaient progresser qu'à condition d'être séparés des élèves moins doués, que l'appartenance à un milieu socio-économique défavorisé constituait une sorte de fatalité et qu'en conséquence, il était normal

que l'on retrouve massivement les enfants issus de milieux modestes, voire les immigrés, dans les filières les moins exigeantes.

Il faudra attendre les résultats de la première enquête PISA, en 2003, pour disposer de données comparatives entre les systèmes scolaires, puisqu'elles découlent d'épreuves communes et de procédures semblables. Dans le canton, les développements de l'informatique ont également permis, dès la fin du siècle passé, de disposer de données chiffrées et d'analyses pour l'ensemble de l'école obligatoire.

Il faut rappeler que ce n'est qu'à partir de 2001 que le département a pu fournir à la rentrée scolaire le nombre exact d'élèves scolarisés dans l'école obligatoire.

2.2.3.2 Depuis PISA

Les premiers indicateurs internationaux sont publiés par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) en 1992¹³. Ces indicateurs comparent les systèmes d'enseignement entre pays. Ils servent à l'analyse des politiques éducatives et apportent des informations utiles à la prise de décision. Le concept de base a évolué au cours des années.

Ces indicateurs sont liés au développement de l'environnement économique et à ses répercussions sur le marché du travail, notamment en ce qui concerne la demande de main d'œuvre qualifiée. Ils postulent que tous les secteurs, qu'ils soient économiques ou étatiques, culturels ou sociaux doivent être compétitifs. L'éducation est considérée non plus comme une simple dépense de fonctionnement mais comme un investissement. L'école, financée par les pouvoirs publics, doit se montrer performante puisqu'elle contribue de manière essentielle à la prospérité d'un pays. La Suisse, par l'Office fédéral de la statistique (OFS), a participé dès ses débuts au projet de l'OCDE. Elle a d'ailleurs choisi le même modèle d'indicateurs pour les comparaisons internes, entre cantons.

En 2000, l'OCDE lance une vaste étude dans le cadre du « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA) auprès des jeunes de 15 ans (élargie aux élèves en fin de scolarité obligatoire dans certains cantons suisses, dont le canton de Vaud). Cette première enquête porte sur la lecture (plus précisément sur la littérature¹⁴), la deuxième en 2003 sur les mathématiques et la troisième en 2006 sur les sciences. Il y a lieu de souligner que les élèves vaudois soumis à la première enquête PISA n'étaient pas concernés par la réforme EVM.

Le rapport de l'OCDE sur les résultats des épreuves de 2006, paru en 2007¹⁵, livre une analyse détaillée aussi bien des performances des élèves et des établissements scolaires que des systèmes scolaires des pays qui ont participé à l'enquête (55 au total). La Suisse s'y classe au 6^{ème} rang pour les mathématiques, au 14^{ème} rang pour la lecture et au 12^{ème} rang pour les sciences. Ses résultats sont considérés comme « *significativement supérieurs à la moyenne des pays de l'OCDE* ». En revanche, les disparités entre cantons, voire entre régions à l'intérieur des cantons, demeurent importantes.

¹³ OCDE, "Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE", Paris, 1992.

¹⁴ Selon l'OCDE, la littérature est l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.

¹⁵ OCDE, "PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir", vol. 1, Paris, OCDE, 2007.

Ces comparaisons internationales sont complétées depuis 2006, à raison d'une fois tous les quatre ans, par un rapport sur l'éducation en Suisse, publié par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)¹⁶, mandaté à cet effet par la Confédération et les cantons. Les données publiées ont pour but de « *faciliter la prise de décision aux niveaux administratif et politique, mais aussi d'alimenter le débat public sur le Oproblème éducatif.* » Suite à un projet pilote mis en place en 2006, le premier rapport officiel du CSRE est paru en février 2010.

Dès l'instant où les systèmes d'enseignement disposent d'indicateurs qui permettent de rendre compte de leur fonctionnement, de leurs performances et des effets qu'ils génèrent, il paraît évident de tenir compte de ces informations et d'entreprendre les changements utiles à l'amélioration de l'école.

2.2.3.3 Les « tableaux Perrin » et autres données et analyses

En décembre 1996, le député Jacques Perrin a déposé une « motion concernant le suivi de la mise en œuvre d'EVM » dans laquelle il demandait de créer un tableau de bord afin de contrôler et d'évaluer la mise en œuvre d'EVM. Ce tableau devait être présenté au Grand Conseil chaque année, avec le budget pour l'année suivante et, le cas échéant, avec toutes les demandes de crédit intermédiaire touchant à la mise en œuvre d'EVM. Acceptée par le Grand Conseil, cette motion est renvoyée au Conseil d'Etat pour rapport. Celui-ci est établi en décembre 1999 et comprend le premier tableau de bord demandé.

Par la suite, des tableaux seront publiés chaque année et fourniront des informations, notamment sur les indicateurs suivants : taux d'échec, taux de retard scolaire, taux d'adhésion des parents à l'orientation de leur enfant dans les voies et répartition des élèves dans les voies. Dès 2002, ces tableaux seront remplacés par une brochure plus complète contenant les principaux indicateurs de l'école obligatoire.

De plus, l'Unité de Recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) publie chaque année depuis 1999 des travaux qui fournissent non seulement des données chiffrées mais également des observations et des analyses fouillées sur divers thèmes liés à l'école obligatoire. A ce jour, près d'une centaine de rapports et de contributions ont été publiés.

2.2.4 Ce que nous apprennent la recherche et les comparaisons internationales

2.2.4.1 Performances et égalité des chances ne s'opposent pas

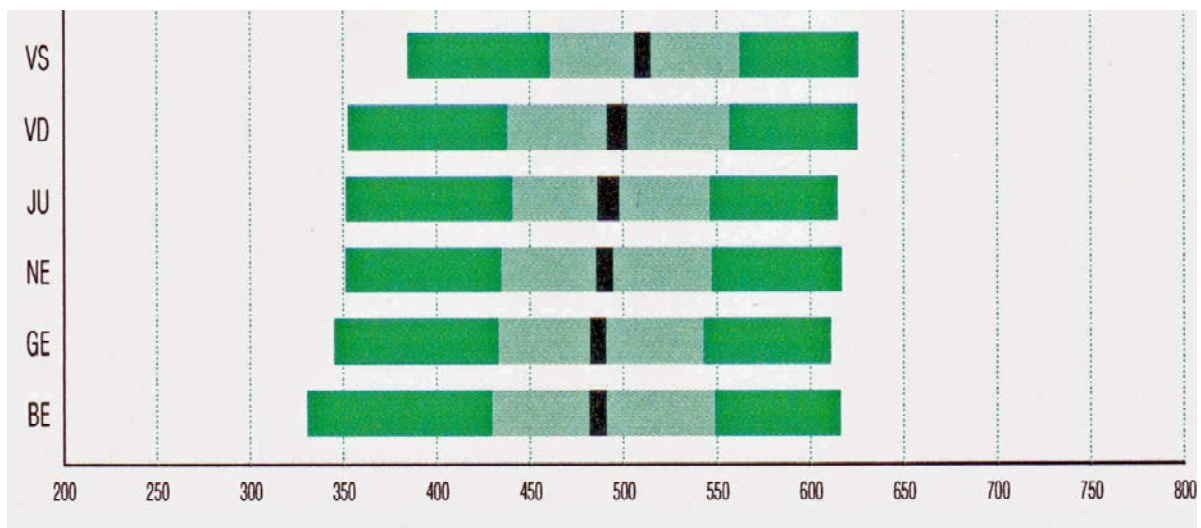
Au terme des enquêtes PISA, le canton de Vaud se caractérise par un pourcentage d'élèves très forts (5% au niveau 6) aussi élevé que celui des cantons les mieux placés (Fribourg et Valais) pour les résultats en lecture (*voir graphique ci-après*). En revanche, il se trouve juste avant les cantons de Neuchâtel, de Berne et de Genève pour les taux d'élèves ayant un niveau faible (12% au niveau 1) ou très faible (3% au niveau 0).

Le graphique ci-après met « *en évidence le spectre des performances de 90% des résultats des élèves. Plus la barre est longue, plus les résultats des élèves sont dispersés* »¹⁷.

Graphique 1 : Résultats des élèves dans les différents cantons en lecture

¹⁶ Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, "L'éducation en Suisse", Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2010.

¹⁷ Nidegger Ed., "PISA 2006 : Compétences des jeunes romands; résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9e année", Neuchâtel, IRDP, p. 48, 2008.



On constate sur ce graphique que les cantons de Fribourg et du Valais, qui obtiennent les meilleurs scores à l'enquête PISA, sont également ceux dans lesquels les écarts entre les élèves les plus forts et les plus faibles sont les moins importants : environ 240 points, alors qu'ils sont de 272 points dans le canton de Vaud et de 285 points dans le canton de Berne (partie francophone), le moins bien placé.

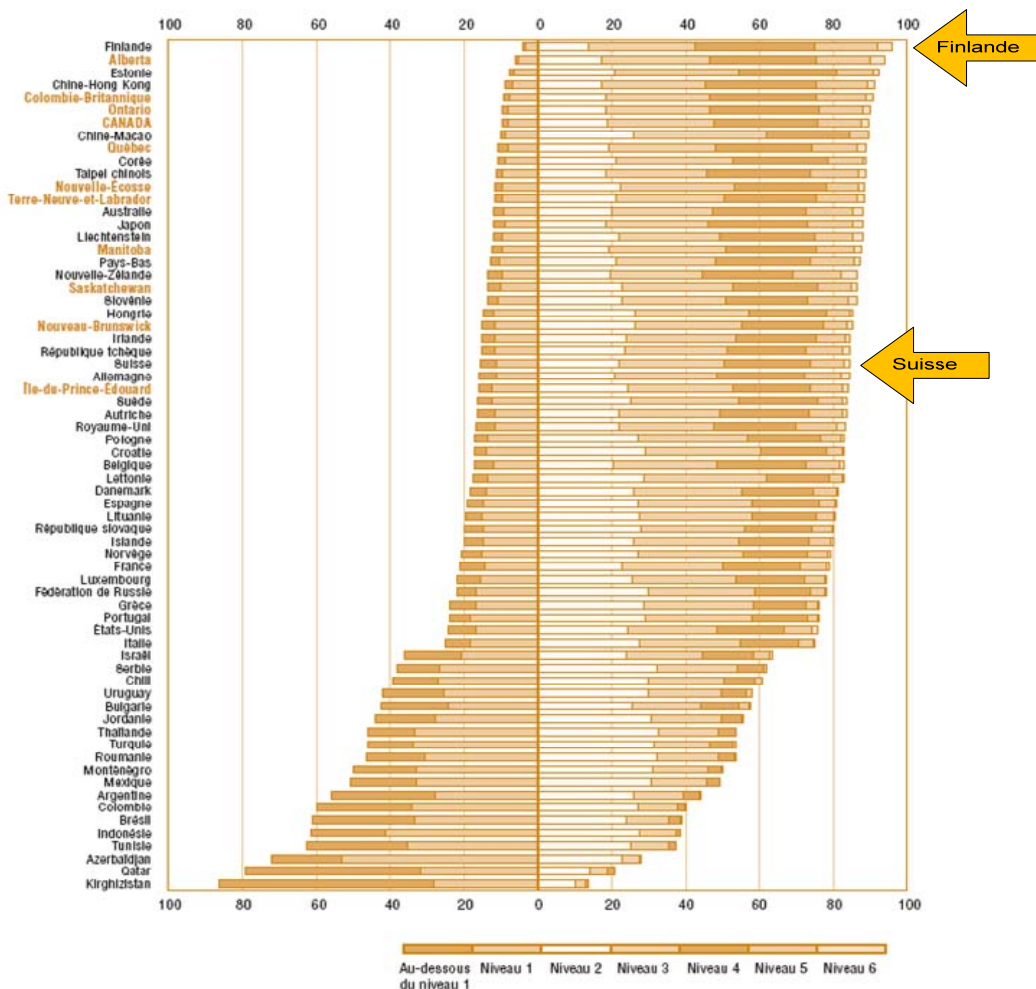
Au plan international (voir graphique 2 ci-après), ce phénomène est encore plus fortement mis en évidence : il montre que les pays qui ont les meilleures performances (au sommet du graphique) sont ceux qui ont le moins d'élèves en échec.

Le rapport 2010 « L'éducation en Suisse »¹⁸ le relève : « Entre 2000 et 2006, la Suisse n'a pas pu améliorer son rang dans la comparaison internationale pour ce qui est de la compétence en lecture des 15 ans. Ce qui plombe son classement et la maintient dans la moyenne des pays participant aux tests, c'est le fait qu'elle n'est pas parvenue à réduire la proportion des élèves présentant les plus mauvaises compétences en lecture. En effet, environ 15% des jeunes achevant la scolarité obligatoire n'atteignent que le niveau de compétence le plus bas dans PISA. Les conséquences de ces lacunes observées au terme de l'école obligatoire se répercutent sur la formation ultérieure, un tiers environ des élèves concernés arrivent à l'âge de 21 ans sans avoir obtenu un diplôme postobligatoire, alors que la proportion est de 5% seulement parmi les jeunes qui atteignent le meilleur niveau en lecture. »

Il ajoute : « Un système efficace doit donc également se caractériser par un haut degré d'équité. Dans ce contexte, il faut se demander s'il est possible de concilier les objectifs consistant à améliorer la performance moyenne et à diminuer la dépendance sociale de la performance. Les résultats d'études internationales montrent qu'il est parfaitement possible de concilier un haut degré d'égalité des chances avec un très bon niveau moyen de performances. »

¹⁸ Id. respectivement p. 17 et p. 35

Graphique 2 : Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence sur l'échelle globale des sciences (PISA 2006)¹⁹



Le rapport de l'OCDE de 2008 analyse de manière détaillée ce phénomène et conclut précisément que les systèmes scolaires des pays les plus performants ont comme caractéristique première d'allier la qualité du rendement de l'apprentissage de leurs élèves et l'égalité des chances dans l'éducation. Dès lors, les analyses et recommandations de l'OCDE s'intéressent de près à tout ce qui favorise, ou au contraire ce qui entrave, aussi bien les performances des meilleurs que l'égalité des chances d'accès à la formation des plus faibles.

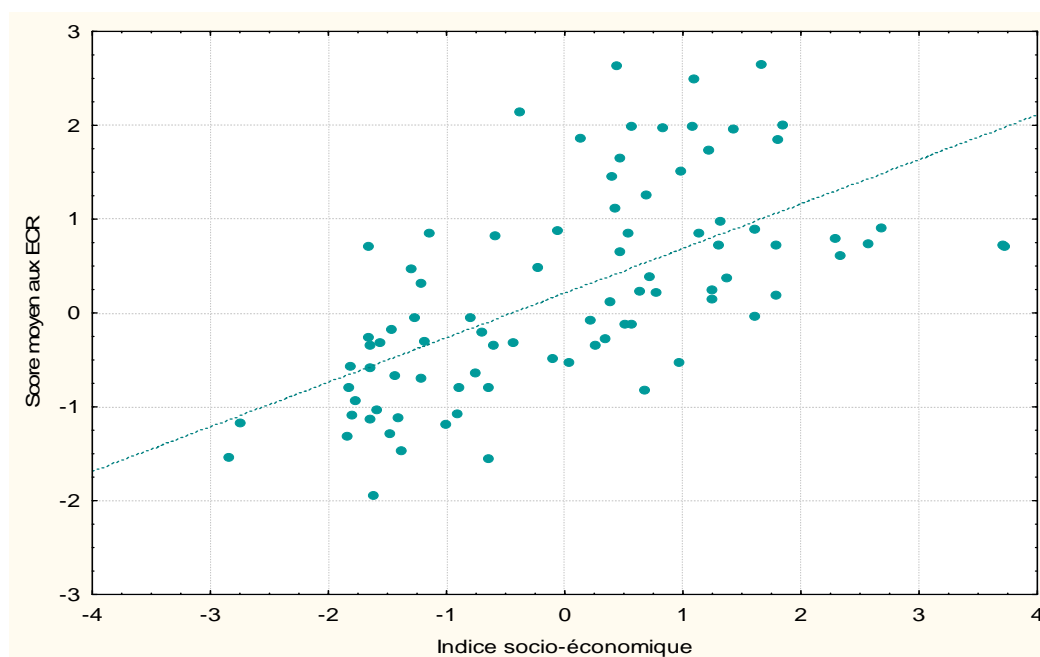
Au plan cantonal, on observe aussi que certains établissements scolaires enregistrent des résultats aux épreuves cantonales de référence (ECR) supérieurs à ceux que l'on pourrait attendre d'eux, compte tenu d'un taux élevé de population socio-économique peu favorisée, ce qui démontre qu'il est possible d'obtenir de bonnes performances malgré un contexte parfois difficile.

¹⁹ Disponible en août 2010 sur <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-590-x/2007001/charts/5002479-fra.htm>

Les disparités économiques entre établissements ont d'ailleurs donné lieu à une répartition plus équitable des ressources, dans le cadre d'un projet « Equité », mis en place par le DFJC en 2007 en vue de mieux tenir compte des conditions sociales des familles.

Dans le graphique ci-après, chaque point représente un établissement de la scolarité obligatoire du canton ; de gauche à droite, la composition socio-économique de leur population (de la moins à la plus favorisée) et de bas en haut, les résultats aux ECR obtenus (des moins aux plus performants).

Graphique 3 : Résultats aux ECR et caractéristiques socio-économiques des établissements²⁰



On constate sur ce graphique que certains établissements sont plus performants que d'autres, indépendamment des caractéristiques socio-économiques des élèves qu'ils accueillent : certains établissements situés dans les zones 3 et 4 du graphique (donc plus favorisés que les autres) n'atteignent pas les résultats que l'on pourrait attendre d'eux (représentés par la ligne oblique). Au contraire, certains établissements situés dans les zones -1 ou -2 du graphique atteignent des performances supérieures à celles que l'on aurait pu en espérer, compte tenu d'un indice socio-économique plus faible.

Ce constat bat en brèche l'idée largement répandue selon laquelle l'appartenance à un milieu socio-économique défavorisé induit « inévitablement » des résultats scolaires plus faibles.

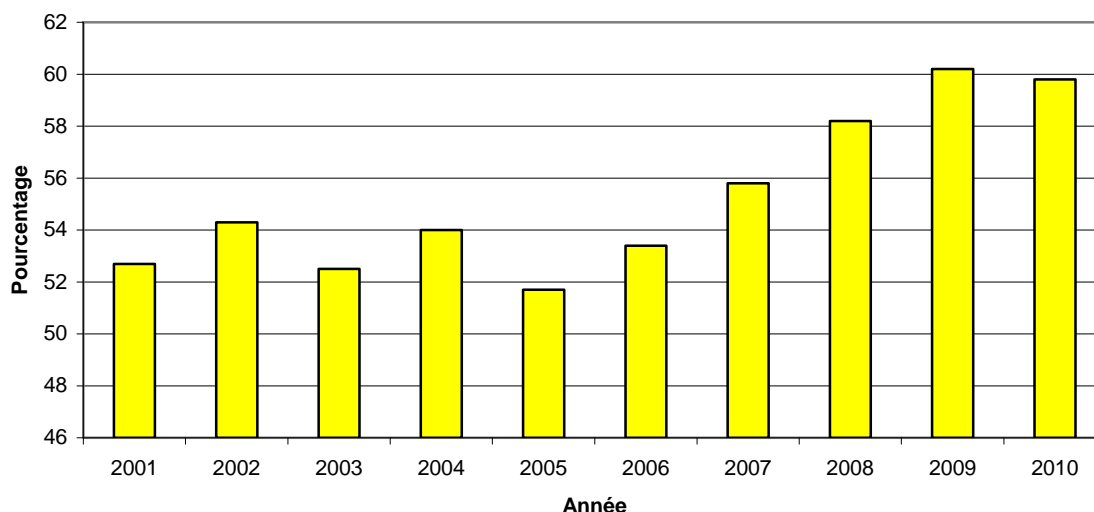
2.2.4.2 Les élèves allophones

D'autres facteurs peuvent affecter les performances des élèves. Il en est ainsi de la langue parlée à la maison ou du contexte d'immigration. On constatait en 2003 (PISA) que les élèves allophones réalisaient globalement des performances inférieures aux élèves francophones. L'écart moyen se situait par exemple à 7 points pour le Canada, mais à 90 points pour la Suisse, en mathématiques. En 2006, il est de 39 points pour le canton de Vaud en lecture, de 22 points pour le Jura, mais de 44 points pour le canton de Fribourg qui connaît pourtant un taux d'élèves migrants bien inférieur à celui du canton de Vaud.

²⁰ Source : DFJC – DGEO / SCRIS

Mais le fait le plus inquiétant quant à l'inégalité des chances offertes aux élèves allophones est leur présence massive dans les structures de l'enseignement spécialisé et, d'une manière générale, dans les voies offrant le moins de débouchés.

Graphique 4 : Pourcentage d'élèves allophones dans les classes de développement²¹



La proportion d'élèves allophones dans les classes de développement a passé en dix ans de 52.7% à 59.8%. Ce taux dépasse largement la proportion habituelle des élèves allophones dans le canton, qui a passé de 22.1% à 30% en moyenne au cours de ces dix dernières années.

Cette assignation fréquente des élèves allophones aux classes spéciales est connue depuis longtemps. Elle était encore soulignée dans un rapport de la CDIP publié en 2003²² : « Une escalade continue de la problématique semble inévitable. Au début des années 80 encore, les enfants migrants n'étaient assignés à une classe spéciale qu'une fois et demie plus souvent que les enfants suisses. Entre-temps, cette proportion est passée à quatre fois plus souvent ». L'une des explications de cette pratique donnée dans le rapport est la suivante : « On assiste à une véritable renaissance des interprétations des performances scolaires, unilatéralement rapportées à l'individu. Ces interprétations font la part belle aux différences culturelles aux dépens des conceptions tout aussi répandues des dispositions naturelles. L'hypothèse de départ étant un prétendu conflit entre les cultures, les difficultés scolaires en sont déduites pratiquement d'office. »

Le rapport ajoute : « L'expérience nous apprend que si l'on veut diminuer l'assignation des enfants immigrés aux classes spéciales, la seule voie est de diminuer le nombre d'assignations de ces enfants et cela en tout premier lieu parce que les décisions de sélection n'ont que peu de chose à voir avec les capacités réelles des élèves. » Le rapport formule la recommandation suivante : « Les autorités en matière d'éducation devraient imposer les formes intégratives d'appuis (à travers une base légale). Les mesures d'appui séparatives devraient être évitées. »²³

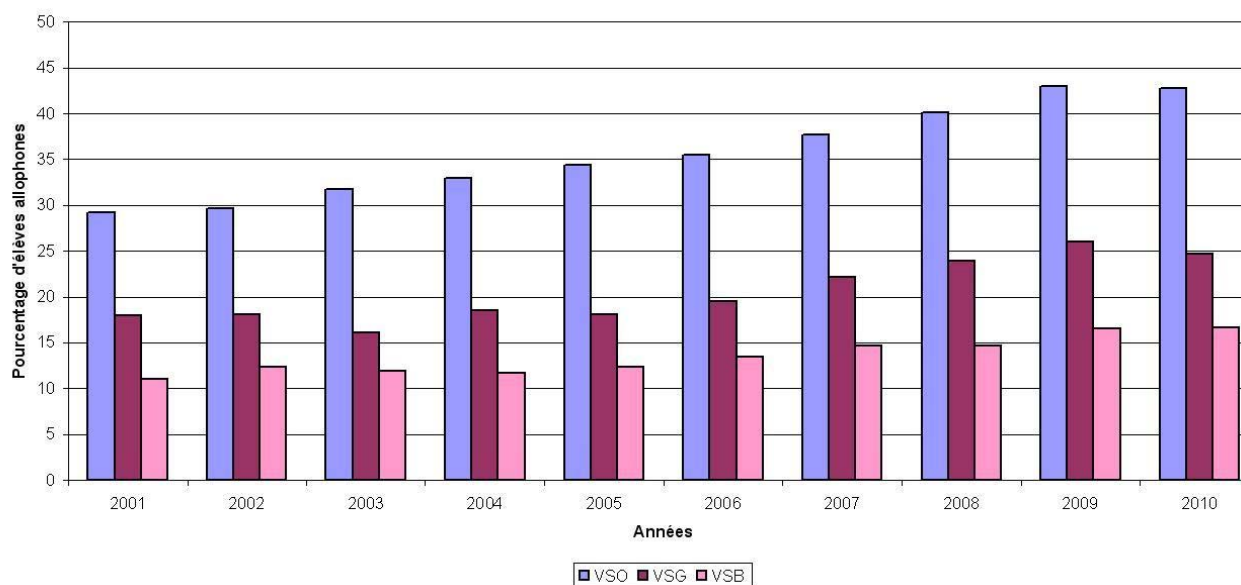
²¹ Source : SCRIS

²² Rosenberg S. et al., "Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à "faibles" performances scolaires" (Rapport final CONVEGNO 2002), Etudes et rapports 19B., Berne, CDIP, pp. 24 – 25, 2003.

²³ Id. p. 65

Enfin le rapport « *L'éducation en Suisse* »²⁴ montre que dans le canton de Vaud un enfant issu de la migration a quatre fois plus de risques d'être placé en classe spéciale que les autres. Ce risque est plus élevé que dans les cantons de Genève et de Bâle-Ville (un peu plus de deux fois), cantons qui comptent une proportion d'enfants immigrés supérieure à celle du canton de Vaud. Il est en revanche plus faible que dans le canton de Fribourg, qui connaît pourtant une proportion d'enfants immigrés plus basse, ce qui démontre que l'assignation des élèves allophones aux classes spéciales ne dépend pas directement de la proportion de ces élèves dans la population scolaire mais qu'elle relève bien de facteurs plus complexes.

Graphique 5 : Pourcentage d'élèves allophones dans les différentes voies²⁵



Dans le canton de Vaud, au cours de ces dix dernières années, on observe constamment un taux d'élèves allophones en VSB nettement inférieur au taux moyen des élèves allophones scolarisés dans ces degrés (28.5 % dans les années 7, 8 et 9 en 2009-2010), un taux proche de la moyenne en VSG et un taux nettement supérieur en VSO (42.8% actuellement pour une moyenne globale d'élèves allophones de 28.5%).

2.2.4.3 Les effets d'une sélection précoce

Au-delà de la communication des résultats aux épreuves PISA, les experts de l'OCDE se sont livrés à une analyse plus fine des systèmes scolaires, de manière à dégager les caractéristiques communes des systèmes les plus performants. Au terme d'un premier cycle d'enquêtes PISA, ils peuvent ainsi formuler des recommandations visant une éducation plus équitable, qui « *réduirait l'échec et le décrochage scolaire, contribuerait à une société plus juste et éviterait le coût important que les adultes marginalisés et peu qualifiés font peser sur la société* »²⁶.

Parmi ces recommandations, l'OCDE inscrit la limitation de « *l'orientation précoce en filières et classes de niveaux* » et suggère de « *reporter la sélection par les résultats* ». Dans les

²⁴ Id p. 88

²⁵ Source : SCRIS

²⁶ OCDE 2007 op.cit.

analyses concernant PISA, une sélection est estimée précoce lorsqu'elle intervient avant la fin de la scolarité obligatoire (soit avant l'âge de 15 ans).

Si les enquêtes internationales ne peuvent démontrer une différence déterminante entre le résultat global des systèmes dits « à filières » et des systèmes dits « intégrés », elles permettent néanmoins de constater que les systèmes « à filières » sont moins performants pour les élèves les plus vulnérables. C'est le cas notamment des allophones et des jeunes issus de milieux défavorisés, surreprésentés dans les filières les moins exigeantes.

On constate parmi les pays de l'OCDE que seuls 28% d'entre eux opèrent une sélection des élèves au terme de l'école primaire alors que 54% d'entre eux l'ont déjà repoussée à la fin du secondaire I. Les systèmes d' « école unique » se sont peu à peu imposés au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Ils sont nés aux Etats-Unis. En France, le « collège unique » a été instauré en 1975, par la réforme Haby. L'Allemagne, l'Autriche et la plupart des cantons suisses sont restés attachés quant à eux aux systèmes à filières.

La Suisse alémanique tente depuis quelques années de remplacer les systèmes à filières par un système dit « coopératif », qui combine des filières, plus ou moins précoces, et un enseignement à niveaux dans certaines disciplines. Ce modèle est considéré comme une option parallèle au modèle à filières. Il y a lieu de relever qu'en Suisse alémanique, les communes, voire les établissements scolaires sont généralement très autonomes quant au choix des structures adoptées au degré secondaire I. Au plan suisse, « *seuls huit cantons connaissent encore les filières séparées comme unique modèle, contre douze cantons en 2006* », relève le rapport 2010 « L'éducation en Suisse », qui constate que les systèmes coopératifs offrent davantage de souplesse et de perméabilité que les systèmes à filières. Le canton de Vaud fait partie des huit cantons évoqués ci-dessus.

D'une manière générale, dans le canton de Vaud, on constate que les filles suisses ont 2,6 fois plus de chances de se trouver en VSB et 2,7 fois moins de chances de se trouver en VSO que les garçons étrangers. Les inégalités entre filles et garçons posent notamment la question de l'opportunité d'une sélection qui intervient à un âge qui pourrait défavoriser les garçons.

On constate également que les taux d'accès aux voies ne sont pas les mêmes d'une région scolaire à l'autre. Le taux d'élèves varie ainsi de 31% à 46% pour la VSB, de 29% à 36% pour la VSG et de 21% à 34% pour la VSO.

L'un des principaux inconvénients relevé à l'égard des systèmes uniquement à filières tient précisément à leur manque de perméabilité : dans la mesure où les élèves suivent généralement un programme différent, avec une progression, des moyens d'enseignement et des enseignants différents, il devient toujours plus difficile de passer dans une filière plus exigeante au cours des études puisqu'il s'agit dans ce cas de combler le retard déjà accumulé dans toutes les disciplines. Dès lors, les systèmes à filières contribuent à creuser les inégalités plutôt qu'à les combler. D'autres enquêtes²⁷ confirment que plus la sélection est précoce, plus elle est marquée par les inégalités scolaires d'origine sociale.

2.2.4.4 Le redoublement

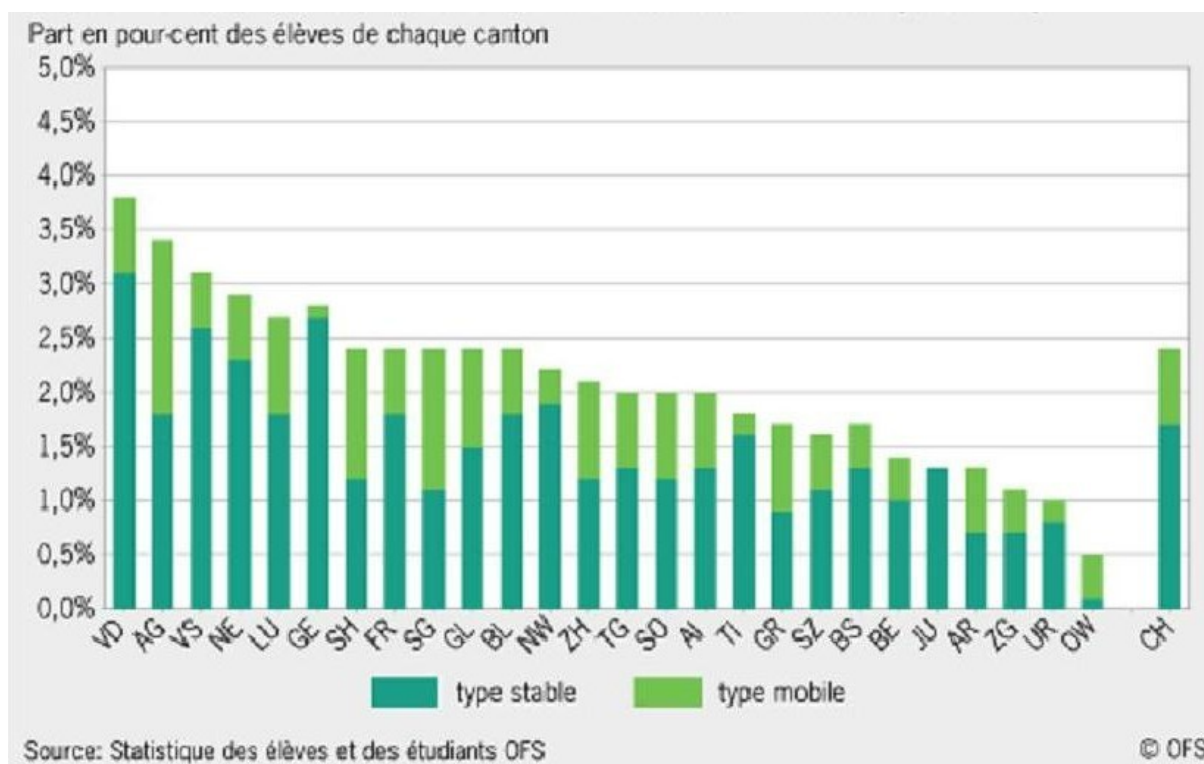
Au plan international, les pays à redoublement fort sont généralement ceux qui doivent scolariser des populations jeunes étrangères plus importantes que les autres. On constate cependant que certains pays à tradition d'immigration comme le Canada, la Nouvelle-

²⁷ Shavit Y. et Blossfeld H.-P., "Persistent Inequalities : a Comparative study of Educational Attainment in Thirteen Countries", Boulder Colorado, Westview Press, 1993

Zélande ou les Etats-Unis parviennent à contenir le redoublement, malgré une population scolaire d'origine étrangère importante.

On pourrait faire ce même constat en Suisse, puisque le canton de Vaud, dont le taux de redoublement est le plus élevé de Suisse (*voir graphique ci-après*), figure au 3^{ème} rang des cantons pour la part des classes fortement hétérogènes au degré primaire. Les cantons de Genève et de Bâle-Ville, qui connaissent une part plus importante de ces classes parviennent cependant à un taux de redoublement bien plus faible.

Graphique 6 : Taux de redoublement à l'école obligatoire selon le canton et le type, 2007/08



Par rapport aux autres cantons, le taux de redoublement vaudois est très élevé aussi bien au primaire qu'au secondaire I mais également au secondaire II. Les variations entre établissements y sont importantes.

Une enquête²⁸ réalisée par l'URSP dans le canton sur le suivi d'une cohorte complète d'élèves a démontré que 24% d'entre eux avaient redoublé une fois au cours de leur scolarité, sans compter les élèves qui ont redoublé deux, voire trois fois. Parmi ceux qui ont redoublé au cours de leur scolarité primaire, seuls 1.7% seront orientés en VSB à la fin de la 6^{ème} année d'école ; en revanche, 82.3% d'entre eux seront orientés en VSO. Le redoublement ne permet donc pas de remettre durablement les élèves à niveau comme on le croit encore trop souvent. On peut même se demander si le redoublement ne constitue pas un critère implicite d'attribution aux voies.

Aujourd'hui, seuls 60% des élèves vaudois parviennent sans retard au terme de leur scolarité obligatoire. Parmi les autres, certains quittent l'école obligatoire sans avoir achevé leur parcours scolaire.

²⁸ Daeppen K., "Redoublement : chance ou handicap", Actes du 20e colloque de l'ADMEE Europe, Etude réalisée pour l'URSP, 2008

2.2.4.5 Du temps pour apprendre

« De tous les moyens à la disposition des établissements dont l'impact reste significatif après contrôle du milieu socio-économique, c'est le nombre d'heures de cours à l'école qui est le plus visible. Les élèves qui passent plus de temps en salle de classe tendent à afficher des performances supérieures, tout comme ceux qui sont scolarisés dans un établissement qui propose des activités visant à promouvoir l'apprentissage des sciences », peut-on lire dans le rapport de l'OCDE²⁹ concernant PISA 2006. Ce qui est valable pour les sciences l'est aussi pour d'autres disciplines.

Ainsi, on constate que les cantons qui atteignent les performances les plus élevées sont également ceux dans lesquels les élèves passent le plus de temps à l'école (Fribourg et Valais notamment).

Aujourd'hui, les grilles horaires des cantons sont loin d'être harmonisées. Dès l'instant où des standards communs à l'ensemble des cantons seront adoptés et où un plan d'études commun sera en vigueur auprès de tous les élèves, ces différences risquent bien de préjudicier les élèves scolarisés dans les cantons où le temps d'école est le plus réduit. C'est la raison pour laquelle la plupart des cantons sont en train de revoir à la hausse leurs grilles horaires.

Par rapport aux autres cantons romands, le canton de Vaud se trouve assez bien placé pour le temps d'école au degré primaire (3^{ème} rang). En revanche, il est relativement moins doté que les autres cantons au degré secondaire I.

2.3 CONSULTATION SUR L'AVANT-PROJET DE LOI SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

L'avant-projet de loi mis en consultation en novembre 2009 est issu des travaux de la dizaine de groupes thématiques qui se sont réunis d'octobre 2008 à octobre 2009. Il prévoyait les principales adaptations aux Accords intercantonaux adoptés par le canton. De plus, il tenait assez largement compte des observations formulées dans le chapitre précédent, à savoir la nécessité de diminuer le taux de redoublement, de trouver une réponse à la demande persistante de modifier les structures du degré secondaire I afin de mieux tenir compte des compétences réelles des élèves dans les disciplines fondamentales et d'assouplir le mode de sélection, d'améliorer enfin la capacité d'accueil des élèves différents par l'école régulière.

La consultation sur l'avant-projet de loi sur l'enseignement obligatoire s'est déroulée du 20 novembre 2009 au 12 mars 2010. Ouverte à un large public, elle a recueilli 300 réponses collectives et 350 réponses individuelles. Un questionnaire de consultation comprenant 131 items³⁰ a été proposé, aussi bien sous forme électronique qu'en version papier. Chaque personne ou instance consultée pouvait répondre en tout ou partie aux questions posées ou fournir une réponse circonstanciée indépendamment du questionnaire proposé.

Les instances suivantes se sont plus particulièrement exprimées sur l'avant-projet:

- Partis politiques
- Etablissements de l'école obligatoire et post-obligatoire
- Syndicats et groupements professionnels

²⁹ OCDE 2007 op.cit..

³⁰ Un « item » correspond soit à un article de l'avant-projet, soit à une partie d'un article, soit enfin à un principe qui résume l'essentiel du thème traité dans un article.

- Associations de parents
- Anciens Chefs-fes du Département en charge de l'école obligatoire
- Communes, associations de communes, faîtières
- Conseils d'établissement
- Départements, services ou offices de l'Etat
- Institutions d'enseignement supérieur (UNIL, HEP, EPFL)
- Groupements économiques ou sociaux divers
- Ordre judiciaire (Tribunal des mineurs)
- Corps préfectoral
- Eglise évangélique réformée et Eglise catholique vaudoises
- Autres instances indirectement concernées

Le chapitre suivant fournit un résumé des principales tendances exprimées au sujet de l'avant-projet de loi sur l'enseignement obligatoire.

2.3.1 Les principaux résultats

Chaque item correspondait à un principe général figurant dans un article de l'avant-projet. Certains articles pouvaient comporter plusieurs items. Globalement, 127 items sur les 131 présentés sur le formulaire de consultation sont approuvés par la majorité des principales instances consultées. Ainsi, une majorité d'entre elles sont favorables à un système à niveaux au degré secondaire I bien que leurs avis soient partagés sur les modalités de mise en œuvre, telles que le nombre de niveaux, les disciplines concernées ou les modalités de répartition des élèves dans les groupes. Cette position est confirmée par les réponses individuelles. Le maintien du statu quo (trois filières) n'est souhaité que par une minorité des instances ou des personnes ayant répondu à la consultation.

Quatre items ou principes ont été rejetés par les instances. Il s'agit :

- ◆ du remplacement du redoublement par d'autres mesures ;
- ◆ du traitement différent réservé à l'enseignement de l'anglais (prévu selon le projet en effectifs allégés alors que l'allemand devait être enseigné en niveaux) ;
- ◆ de la procédure de mise en niveaux en 10^{ème} année (cette disposition cumule les nombreuses réserves émises déjà sur la question de la procédure de mise en niveaux en 9^{ème} année) ;
- ◆ de la limitation de la fréquentation des classes d'accueil au degré secondaire I.

Les personnes ayant répondu à titre individuel refusent les mêmes items. Elles s'opposent en plus à la limitation de l'appui à 10 périodes lors de transferts d'élèves d'un niveau à l'autre au degré secondaire I.

On constate généralement que les avis exprimés à titre individuel concordent globalement avec les prises de positions collectives.

Ce résultat global émane pour une large part des avis exprimés par les établissements scolaires et les communes, en raison de leur grand nombre qui influence fortement les résultats de la consultation. Pour plus de nuances, il est donc nécessaire d'examiner séparément les positions des instances représentant les principaux partenaires de l'école obligatoire vaudoise. En avril 2010, un rapport de consultation plus complet a été remis aux membres du Grand Conseil ainsi qu'à la presse.

Les partis politiques se sont pour la plupart exprimés globalement sur l'avant-projet, tout particulièrement sur l'école obligatoire telle qu'ils la souhaitent. Ils se sont surtout prononcés sur les thèmes controversés : le maintien ou non du redoublement dans l'école obligatoire,

les structures du degré secondaire I et la politique d'intégration scolaire. Leurs avis sont très contrastés sur ces objets. On relèvera cependant que si la suppression du redoublement est rarement acceptée, un recours excessif à cette mesure n'est souhaité par personne. Pour les structures du degré secondaire I, les attentes vont de la filière unique au maintien du statu quo (trois filières). Quel que soit le modèle proposé, une majorité se dessine en faveur d'un système moins rigide qu'aujourd'hui, qui permette une meilleure perméabilité des filières. Quant à la politique d'intégration qui découle de l'Accord sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, elle n'est que rarement contestée quant au principe, mais plutôt dans la manière dont elle pourrait se concrétiser dans les classes.

Les établissements scolaires approuvent la très grande majorité des items formulés dans la consultation. En revanche, ils refusent les items relatifs au redoublement, les horaires prévus en 1^{ère} et 2^{ème} année, le traitement différent de l'anglais et de l'allemand au secondaire, la procédure de mise en niveaux, le temps limité des appuis lors d'un transfert entre niveaux, le principe de la priorité accordée aux mesures inclusives, le droit de décision des parents à cet égard, ainsi que les limites apportées à la fréquentation des classes d'accueil. Par ailleurs, quatre articles font débat, mais sont acceptés à une courte majorité : ils concernent le temps réduit pour les stages préprofessionnels, certains principes liés aux options, le choix des disciplines à niveaux, ainsi que la correction, à la hausse seulement, de la première répartition dans les niveaux. En effet l'avant-projet proposait que les élèves soient répartis à raison de 50% dans chacun des niveaux. Au terme du premier trimestre, une correction pouvait être apportée à cette répartition, uniquement pour les élèves susceptibles d'être promus dans un niveau plus élevé.

Les représentants du monde professionnel, en particulier les syndicats - SPV, SSP et SVMS - ont formulé de nombreuses remarques et critiques, notamment sur la question du redoublement, de l'organisation du degré secondaire I et de la pédagogie différenciée. Le SSP a notamment précisé que les trois éléments que sont le statut des enseignants, la planification financière et la baisse réelle des effectifs, devraient être impérativement prévus dans le projet de loi. La SPV s'est prononcée en faveur d'une voie unique au degré secondaire I alors que la SVMS s'est montrée plus réservée à cet égard.

Les associations de parents portent un regard globalement positif sur l'avant-projet. L'Apé soutient (à une majorité de 80% de ses membres votants) le remplacement du redoublement par d'autres mesures, le système des niveaux pour le degré secondaire I, ainsi que le principe de l'intégration des élèves en difficulté. La Fédération Vaudoise des Ecoles de Parents et Insieme partagent généralement ces positions, de même que Pro Familia. Toutes ces associations expriment néanmoins quelques craintes quant aux moyens que pourrait supposer un projet de loi jugé ambitieux. Le mouvement Lobby Parents s'est surtout prononcé en faveur de la liberté de choix de l'établissement scolaire, qu'il souhaite voir inscrit dans la loi.

Enfin, **les communes**, qui se sont exprimées en grand nombre, ont approuvé dans leur majorité 127 items. Elles ont en revanche refusé les quatre dispositions suivantes : celle concernant une garantie de sécurité dans les transports scolaires, l'encadrement des enfants en dehors des heures de classe, les devoirs surveillés et la proposition d'un effectif allégé pour l'enseignement de l'anglais, s'il devait entraîner la mise à disposition de nouveaux locaux.

Les points les plus controversés ont évidemment été réexaminés et modifiés dans le projet de LEO. Il a en plus été prévu, notamment:

- de ne pas intégrer les dispositions concernant l'accueil parascolaire dans la LEO mais dans une loi spécifique (qui pourrait être la LAJE) ;

- d'inscrire les dispositions concernant la pédagogie spécialisée dans le projet de loi découlant de l'Accord sur la pédagogie spécialisée, actuellement en cours d'élaboration ;
- de renvoyer au règlement d'application certaines dispositions de manière à alléger quelque peu le texte de loi.

La décision de renvoyer les dispositions relatives au statut du personnel enseignant à une loi spécifique avait déjà été prise avant la publication et la mise en consultation de l'avant-projet de LEO.

2.3.2 Regards croisés

Si l'on s'en tenait aux résultats de la recherche, il y aurait certainement lieu de réduire fortement le redoublement (considéré comme une mesure peu efficace), de retarder la sélection jusqu'au terme de l'école obligatoire pour préserver le plus longtemps possible la motivation des élèves et de consacrer beaucoup plus d'attention aux élèves issus de la migration pour qu'ils puissent effectuer un parcours scolaire semblable aux autres élèves. Les résultats aux épreuves internationales s'en trouveraient certainement améliorés, comme ont pu le constater des pays, comme la Pologne, qui ont osé franchir ce pas.

De tels changements peuvent en revanche être mal acceptés aussi bien par les enseignants que par la population en général, ce qui peut compromettre leur mise en oeuvre.

« Pour avoir, pendant la majeure partie de ma vie professionnelle, travaillé à des réformes scolaires et pour les avoir vues avorter ou se dégrader, j'en suis venu à me demander pourquoi tout dans ce monde change, change rapidement, même facilement, et pourquoi le système scolaire, lui, a tellement de peine à évoluer et à s'adapter à des besoins nouveaux », écrivait Georges Panchaud³¹. Il attribuait cette difficulté de l'école à changer au fait qu'en éducation, la vision repose en général sur les souvenirs d'enfance de chacun. Pourquoi changerait-on pour les enfants ce qui a si bien fonctionné pour les parents ?

De plus, le regard que portent les parents sur leurs enfants, celui que portent les enseignants sur les élèves qu'ils côtoient chaque jour dans leur classe et enfin le regard porté à l'échelle des responsables scolaires qui ont la charge du système scolaire, n'abordent pas toujours la réalité sous un même angle.

La consultation a montré très clairement quelles étaient les propositions qui recevaient un accueil favorable et celles qui, au contraire, étaient majoritairement rejetées parce qu'elles n'avaient pas emporté les convictions.

Il en a été largement tenu compte dans l'élaboration du projet de loi sur l'enseignement obligatoire.

³¹ Panchaud G., "Ces impossibles réformes scolaires", Lausanne, Ed. Réalités sociales, Université de Lausanne, 1983.

2.4 LE PROJET DE LOI SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

La majeure partie des articles de la loi scolaire (ci-après LS) est modifiée en raison des adaptations qu'elle doit subir pour être conforme aux Accords intercantonaux. Il s'agit parfois de modifications fondamentales, parfois de simples modifications de terminologie. Ces dernières contribuent aussi à l'harmonisation intercantonale et à la réduction des différences qui caractérisent les systèmes de formation entre les cantons suisses.

2.4.1 Les adaptations découlant de l'Accord HarmoS et de la CSR

2.4.1.1 L'âge d'entrée à l'école

L'Accord HarmoS et la CSR fixent tous deux le début de la scolarité obligatoire à 4 ans révolus, le jour de référence étant le 31 juillet. Aujourd'hui, les articles 5 et 16 de la loi scolaire du 12 juin 1984 fixent respectivement à 6 ans révolus au 30 juin l'âge d'entrée à l'école obligatoire et à 4 ans révolus au 30 juin celui de l'entrée au cycle initial, cycle dont la fréquentation est facultative. Avec l'Accord HarmoS et la Convention scolaire romande (ci-après CSR), l'âge d'admission à l'école obligatoire passe ainsi de 6 ans à 4 ans.

Le Concordat de 1970 prévoyait une marge de quatre mois avant ou après la date de référence que les cantons pouvaient utiliser à leur gré. Le canton de Vaud avait opté pour une marge de plus ou moins deux mois. Cette marge n'est plus prévue dans l'Accord et disparaît de la législation cantonale. En revanche, rien ne s'oppose à ce que le canton accorde des dérogations individuelles. Actuellement, le canton autorise une scolarisation anticipée uniquement pour les élèves qui ont déjà commencé leur scolarité dans un autre canton (Tessin par exemple) ou un autre pays (France notamment), où la scolarité débute à un âge plus précoce que dans le canton de Vaud. Les admissions retardées n'ont fait jusqu'ici l'objet d'aucune dérogation puisque la fréquentation de l'école enfantine était facultative. Le règlement d'application devra prévoir les conditions auxquelles de telles dérogations pourraient être accordées dans le futur.

Incidences au plan cantonal : La fréquentation de l'école dès l'âge de 4 ans révolus au 31 juillet ne devrait pas avoir d'incidences trop importantes dans le canton de Vaud. En effet, aujourd'hui déjà, on estime à 95% la proportion d'élèves inscrits en 1^{ère} année du cycle initial et à 98% celle des élèves inscrits en 2^{ème} année. Le nombre d'élèves supplémentaires que l'école devra accueillir au cours de ces prochaines années ne devrait donc pas avoir un impact significatif en matière de locaux scolaires.

2.4.1.2 Les degrés primaire et secondaire

Dans l'Accord HarmoS et la CSR, la scolarité obligatoire comprend deux degrés : le degré primaire et le degré secondaire I. Le degré primaire dure huit ans et se compose de deux cycles : le 1^{er} cycle primaire (années 1 à 4) et le 2^{ème} cycle primaire (années 5 à 8). Le degré secondaire se déroule sur trois ans.

Aujourd'hui, la scolarité obligatoire comprend également un niveau primaire et un niveau secondaire³². Le degré primaire comprend actuellement quatre années (cycle primaire I pour les années 1 et 2 et cycle primaire 2 pour les années 3 et 4). Dès la 5^{ème} année, les élèves quittent l'école primaire pour entrer au cycle de transition, qui fait partie du secondaire I.

³² Le terme de degré est attribué plus spécifiquement à chacune des années de la scolarité, notamment lorsque ces années ne sont pas organisées en cycles (exemple des années 7 à 9). Il s'agit dès lors d'adopter la terminologie des accords.

Avec cinq cantons (Neuchâtel, Bâle-Campagne, Bâle-Ville, Argovie et le Tessin), le canton de Vaud est l'un des rares cantons suisses dans lesquels le degré primaire ne dure pas six ans. Il est également seul avec Bâle-Ville à avoir un degré primaire d'une durée de quatre ans seulement. Jusqu'ici, les propositions visant à harmoniser les structures de l'école vaudoise avec celles des autres cantons n'ont guère connu de succès. Ce n'est que depuis la rentrée scolaire 1977-78 que la 4^{ème} année de scolarité est devenue une classe hétérogène accueillant tous les élèves. Jusqu'à cette date, les élèves qui entraient au collège le faisaient en fin de 3^{ème} année déjà. En 1986, les classes de 5^{ème} et 6^{ème} années sont devenues hétérogènes à leur tour mais sont restées rattachées au degré secondaire I. L'harmonisation intercantonale permet aujourd'hui de corriger cette singularité.

Le schéma ci-après présente concrètement les modifications apportées à la structure du système scolaire vaudois par l'adaptation aux dispositions de l'Accord HarmoS.

Schéma 1 : Comparaison de la structure actuelle du système vaudois avec la structure nouvelle sous HarmoS

Système actuel			Système sous HarmoS		
Secondaire	Degrés secondaires	9	11	Degré secondaire	Secondaire
		8	10		
		7	9		
Secondaire	Cycle de transition CYT	6	8	Deuxième cycle primaire	Secondaire
		5	7		
Primaire	Deuxième cycle primaire CYP2	4	6	Premier cycle primaire	Primaire
		3	5		
	Premier cycle primaire CYP1	2	4		
1		3			
Primaire	Cycle initial CIN	-1	2	Primaire	Primaire
		-2	1		

Incidences au plan cantonal sur les ressources humaines : La primarisation du cycle de transition pourrait avoir des incidences sur les qualifications utiles aux enseignants qui exercent dans ces classes et sur leur statut. En effet, dans la plupart des cantons, les classes de 5^{ème} et 6^{ème} années (7 et 8 HarmoS) sont confiées depuis longtemps à des enseignants dits « généralistes », titulaires d'un diplôme reconnu par la CDIP pour l'enseignement dans les degrés préscolaire et primaire. Leur cahier des charges (temps d'enseignement et salaire) correspond par conséquent à celui d'un enseignant primaire.

L'article 27 LS précise aujourd'hui, à propos des classes du cycle de transition, que « l'enseignement est réparti de manière équilibrée entre maîtres licenciés et maîtres généralistes, sans compter, le cas échéant, les maîtres de dessin, d'éducation physique, de musique et de travaux manuels. »

Dans les faits pourtant, près des deux tiers des périodes d'enseignement dispensées aux élèves de l'actuel cycle de transition sont confiées à des enseignants disposant des titres requis pour enseigner au degré secondaire. Il ne serait guère raisonnable de prévoir un changement brutal dans le choix des enseignants à qui seront confiées les classes de 7^{ème} et de 8^{ème} années au cours de ces prochaines années, au risque de provoquer une situation de pénurie dans le degré primaire et de pléthore dans le degré secondaire I. Cette question mérite d'autant plus d'attention que certains enseignements ne pourront peut-être pas être assurés à l'avenir par des enseignants généralistes, dont la formation fait l'objet de réflexions intenses dans tous les cantons. Il en est ainsi notamment de l'enseignement de l'anglais (discipline nouvelle à ce niveau de la scolarité) ou de l'allemand.

Tenant compte de cette situation complexe, il a donc été prévu de maintenir aux années 7 et 8 des enseignements disciplinaires confiés à des enseignants titulaires de diplômes permettant d'enseigner au degré secondaire I. Il est également prévu de faire en sorte que la situation soit progressivement plus équilibrée que celle qui prévaut aujourd'hui. Dans cette perspective, et pour s'engager dans une véritable primarisation de ces années, la maîtrise de ces classes sera confiée à des enseignants qui sont habilités à enseigner au degré primaire et assurent au moins un mi-temps d'enseignement dans leur classe.

Les autres questions relatives au statut des enseignants des années 7 et 8 seront traitées dans le cadre d'une future loi sur le personnel enseignant. Dans l'intervalle, les dispositions de la loi scolaire concernant les enseignants demeurent en vigueur.

Incidences au plan cantonal sur l'organisation : La primarisation du cycle de transition pose également la question de la configuration des établissements scolaires et des bâtiments qui les composent. Traditionnellement, les bâtiments primaires étaient construits par les communes à proximité des lieux d'habitation de leurs élèves (accueillis souvent dans des classes multiâges) alors que les bâtiments recevant les classes secondaires étaient centralisés, puisqu'ils devaient regrouper les élèves domiciliés dans plusieurs communes. Tout changement d'affectation d'un bâtiment scolaire peut entraîner des coûts importants pour les communes, ne serait-ce qu'en raison des types de salles spécifiques aux ordres d'enseignement. Relevons que cette question ne se pose que pour les établissements exclusivement primaires ou exclusivement secondaires (soit la moitié des établissements scolaires étant donné que la moitié des établissements sont à la fois des établissements primaire et secondaire, un quart des établissements primaires et un quart des établissements secondaires). Dans ce cas, il n'est pas prévu de changements dans l'immédiat, en fonction de l'introduction d'une nouvelle législation scolaire. Cependant, toute extension ou construction future devra tenir compte des adaptations nécessaires afin de permettre aux élèves des années 7 et 8 HarmoS de fréquenter un établissement primaire plutôt qu'un établissement secondaire.

Incidences au plan cantonal sur la pédagogie : Dès la rentrée scolaire 2015, tous les élèves romands auront le même plan d'études et, à terme, les mêmes moyens d'enseignement, quelle que soit la structure dans laquelle ils étudient. C'est déjà largement le cas aujourd'hui pour les mathématiques et le français, disciplines qui ont fait l'objet d'une coordination particulière et pour lesquelles les moyens d'enseignement sont déjà harmonisés depuis quelques années. La primarisation du cycle de transition n'implique par conséquent pas de changement significatif au plan des objectifs pédagogiques à atteindre.

2.4.1.3 Les contenus de l'enseignement et les moyens

Les contenus d'enseignement sont au cœur des systèmes éducatifs. Longtemps, ils étaient élaborés sous la forme de programmes cantonaux qui proposaient une liste de tâches ou d'activités à exercer en classe. Les manuels d'enseignement, qui proposaient un découpage structuré de la matière enseignée, fournissaient des repères souvent plus utiles aux

enseignants que les programmes, qui étaient rarement renouvelés. Depuis la fin du siècle passé, les plans d'études sont rédigés en termes d'objectifs à atteindre et de compétences à développer et non plus selon un corpus que les élèves doivent apprendre au cours de leur scolarité. Les moyens d'enseignement ont suivi la même évolution et présentent généralement des situations riches et variées.

2.4.1.3.1 Le plan d'études romand (PER)

Le 18 novembre 1999, la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (ci-après CIIP) a adopté une déclaration sur les finalités et objectifs éducatifs de l'école publique. La démarche suivante consistait à élaborer un plan d'études commun à tous les élèves de Suisse romande. En 2000, la commission pédagogique romande présente un texte d'orientation qui esquisse les grandes lignes de ce plan, acceptées par la CIIP. Un groupe de travail, largement représentatif des cantons romands, se met en place. Son projet consiste en un plan d'études cadre, intitulé PECARO. Celui-ci sera mis en consultation en 2004 et recevra un accueil mitigé.

Entre-temps, des cantons comme Genève et Vaud se sont dotés d'un nouveau plan d'études. D'autres cantons, dont les programmes sont relativement anciens, décident de travailler ensemble à l'élaboration d'un plan commun. Au fil des années, tous les cantons de Suisse romande se joignent à cette démarche qui aboutira à l'élaboration d'un « plan d'études romand » (ci-après PER) qui sera ensuite placé sous l'égide de la CIIP.

Ce plan d'études vient d'être adopté par la CIIP, le 27 mai 2010. Sa mise en œuvre devrait commencer à la rentrée scolaire 2012-2013. Au cours de l'année qui précède (soit durant l'année scolaire 2011-2012), les enseignants pourront prendre connaissance du nouveau plan d'études, demander les formations dont ils ont besoin et commencer les opérations de transition nécessaires au passage du plan d'études vaudois (PEV) au plan d'études romand (PER).

Au cours de cette période, un certain nombre de moyens d'enseignement devront être adaptés au nouveau PER. De nouvelles grilles horaires devront également être adoptées pour chaque cycle ou année de la scolarité obligatoire. Ce travail est actuellement en cours de réalisation au plan intercantonal et cantonal.

Incidences au plan cantonal : Les législations cantonales doivent être adaptées. Les départements en charge de la formation perdent en règle générale leurs compétences en matière de plan d'études et de moyens d'enseignement. Ils conservent toutefois une partie de ces prérogatives puisque l'Accord HarmoS prévoit qu'une marge de 15% du temps scolaire peut être utilisé à des disciplines au choix des cantons. Comme le temps hebdomadaire de scolarité des élèves n'est pas identique partout, cette marge de manœuvre n'aura pas les mêmes conséquences dans les cantons où la grille horaire comprend un nombre élevé de périodes que dans les cantons où elle en comprend peu.

Le canton de Vaud ne figure pas parmi les cantons les mieux dotés en termes de périodes d'enseignement. Il accuse même un certain déficit par rapport à la moyenne des cantons, à certains niveaux de la scolarité, plus particulièrement dans les premières années d'école et au degré secondaire I. De plus, le nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français (et même des mathématiques) a passablement diminué au cours des décennies, au profit de nouvelles disciplines dont les langues, ce qui place le canton assez nettement en retrait par rapport à des cantons comme Fribourg ou le Valais. C'est la raison pour laquelle le projet de LEO propose d'augmenter le temps à la grille horaire de certaines années de la scolarité (art. 80 et 83 LEO).

2.4.1.3.2 Les standards nationaux

Parallèlement à l'élaboration du plan d'études, des experts désignés par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ci-après CDIP) élaborent depuis 2005 des standards qui constitueront les objectifs de formation suisses pour certaines disciplines : la langue de scolarisation, une langue étrangère, les mathématiques et les sciences naturelles.

Ces standards décrivent les compétences de base que les élèves doivent acquérir dans ces disciplines à plusieurs niveaux de la scolarité (fin du 1^{er} cycle primaire, fin du 2^{ème} cycle et fin de la scolarité obligatoire). Dès que les standards auront été adoptés, des tests nationaux seront établis. Ils permettront d'observer, d'analyser et de réguler les systèmes scolaires cantonaux en mesurant leurs performances.

2.4.1.3.3 Domaines et disciplines

L'Accord HarmoS indique les domaines et les disciplines qui composent la formation de base de tous les élèves (art. 3 de l'Accord). Ces domaines sont les suivants :

- Les langues : maîtrise orale et écrite de la langue locale, compétences essentielles dans une deuxième langue nationale et dans une autre langue étrangère au moins ;
- Les mathématiques et les sciences naturelles (et techniques) ;
- Les sciences humaines et sociales : ce domaine comprend les fondements de l'environnement physique, humain, social et politique ;
- La musique, les arts et les activités créatrices ;
- Le mouvement et la santé qui comprend le développement des capacités motrices et des aptitudes physiques favorisant l'épanouissement physique et psychique.

Il est également prévu une « offre appropriée » d'enseignement facultatif d'une troisième langue nationale et un soutien aux cours de langue et de culture d'origine (LCO).

Les régions linguistiques assurent l'harmonisation des plans d'études et la coordination des moyens d'enseignement.

La CSR précise que la CIIP édicte un plan d'études romand qui définit notamment les proportions respectives des domaines d'études par cycle et pour le degré secondaire I. Comme on l'a vu, chaque canton conserve une marge maximale d'appréciation à hauteur de 15% du temps total d'enseignement.

2.4.1.3.4 Politique des langues

La politique des langues fait l'objet de débats et de recommandations de la part de la CDIP qui sont antérieurs à l'adoption de l'Accord HarmoS et de la CSR (voir détails ci-après dans les réponses aux postulats Francis Thévoz « *pour une généralisation de l'apprentissage de l'anglais* » et de Catherine Labouchère demandant un accès au « *bilinguisme pour tous* »).

Les élèves vaudois reçoivent une « sensibilisation » à l'allemand dès la 3^{ème} année actuelle (année 5 sous HarmoS). Dès l'entrée en vigueur du PER, ils recevront un enseignement de l'allemand comme tous les élèves romands, en vue d'atteindre les objectifs fixés dans le plan d'études.

En revanche, l'enseignement de l'anglais ne concerne aujourd'hui que les élèves de VSB et de VSG et cela dès la 7^{ème} année (9^{ème} HarmoS). Dès 2012, cet enseignement sera introduit pour tous les élèves qui fréquenteront la 5^{ème} année HarmoS. Il est à noter que les moyens d'enseignement liés à cette nouvelle discipline seront pris en charge dans le cadre du budget ordinaire de la DGEO, au même titre que tous les autres moyens d'enseignement.

2.4.1.4 L'accueil parascolaire

L'Accord HarmoS prévoit (art. 11) une offre appropriée de prise en charge des élèves, proposée en dehors du temps d'enseignement (structure de jour). L'usage de cette offre est facultatif et implique en principe une participation financière de la part des titulaires de l'autorité parentale. L'Accord ne précise pas quelle instance est chargée de la mise en place de ces structures dans les cantons.

Dans le canton de Vaud, un nouvel article constitutionnel a été adopté par le peuple le 27 septembre 2009. Il donne mission aux communes, en collaboration avec l'Etat et les partenaires privés, de mettre en place ces structures. Il en est de même pour les repas qui devront être offerts durant la pause de midi. Les dispositions spécifiques du domaine parascolaire seront inscrites dans une loi autre que la LEO, probablement dans la loi sur l'accueil de jour des enfants (LAJE).

Incidences sur les horaires scolaires : L'article 11 de l'Accord HarmoS prévoit en plus qu'au degré primaire, la formule des horaires blocs est privilégiée dans l'organisation de l'enseignement. Dans la LEO, cette mission est confiée au conseil de direction des établissements scolaires qui est chargé plus particulièrement de la répartition du temps d'enseignement conformément à la grille horaire (art. 69 LEO). Il est également précisé que les horaires des plus jeunes élèves doivent être harmonisés afin d'améliorer la compatibilité entre les activités familiales et scolaires. Les moments de début et de fin de demi-journée doivent en plus être fixés en accord avec les communes, responsables des transports scolaires.

2.4.2 Prise en compte de l'Accord sur la pédagogie spécialisée

L'un des points importants de l'Accord sur la pédagogie spécialisée concerne l'ensemble de l'école obligatoire. C'est celui qui postule que « les solutions intégratives », à savoir les types d'organisations intégratives, doivent être choisies de préférence aux solutions séparatives, pour autant qu'elles favorisent le bien-être des élèves et qu'elles ne perturbent pas l'organisation scolaire.

Aujourd'hui, le canton de Vaud dispose de nombreuses classes, écoles ou institutions permettant de répondre aux besoins de catégories d'élèves très diverses. La LEO ne traite pour l'essentiel que des types d'élèves dont elle a aujourd'hui la charge (élèves poursuivant normalement leur scolarité, élèves allophones, élèves qui ont besoin d'un appui pédagogique mais qui peuvent poursuivre une large part des objectifs du plan d'études). L'Accord sur la pédagogie spécialisée traite des dispositions à prendre pour des élèves qui rencontrent des difficultés plus prononcées. Il prévoit notamment des mesures « ordinaires » et des mesures « renforcées » à leur intention. Ces mesures seront précisées dans la législation spécifique en cours d'élaboration, en application de l'Accord sur la pédagogie spécialisée. Il faut souligner néanmoins que pour une partie d'entre eux, ces élèves rencontrant des difficultés plus prononcées pourront fréquenter les classes de l'enseignement obligatoire, au sein des établissements scolaires dans lesquels ils seront tous formellement inscrits. Les aménagements nécessaires à cette scolarisation relèvent au moins en partie de l'école obligatoire et figurent par conséquent dans la LEO (voir notamment les articles 97, 98, 100 et 101 LEO).

La LEO prévoit également des mesures de soutien aux élèves allophones (art. 99 LEO) ainsi qu'aux élèves qui ont besoin d'un appui pédagogique mais qui peuvent poursuivre une large part des objectifs du plan d'études (art. 96 LEO).

2.4.3 Autres changements proposés

En plus des dispositions découlant directement d'une adaptation de la loi scolaire aux Accords intercantonaux, il semblait judicieux d'examiner d'autres dispositions à l'occasion d'une refonte législative aussi importante. Une nouvelle loi n'intervient en effet que tous les quarts de siècle. Elle doit de ce fait tenir compte des changements sociaux intervenus entre temps, ainsi que des enseignements découlant de la recherche menée au cours de cette époque. Il en est ainsi des points abordés plus particulièrement ci-après.

2.4.3.1 L'organisation du degré secondaire I

Systèmes en vigueur

Comme déjà indiqué dans le chapitre abordant le contexte historique de l'école vaudoise, l'organisation du degré secondaire I est l'objet de débats nourris depuis plusieurs décennies, dans le canton de Vaud comme ailleurs dans le monde. Ce degré correspond à un temps de formation charnière entre la formation primaire - celle des apprentissages fondamentaux - et la formation qui précède l'entrée dans la vie active. C'est donc le moment où se dessinent les carrières futures. Longtemps, les élèves étaient séparés très tôt, selon des destins programmés. Les « filières » étaient par conséquent continues et les élèves passaient ainsi directement de l'école primaire au gymnase qui durait plus longtemps qu'aujourd'hui.

Le système à trois voies, tel que nous le connaissons aujourd'hui dans le canton, résulte de la tentative initiée dès 1906 de fusionner les anciens collèges (qui sélectionnaient très tôt les élèves destinés aux études longues), les écoles secondaires qui rassemblaient les élèves désirant perfectionner leur formation primaire (ancêtres de la primaire supérieure) et enfin les écoles primaires pures. Depuis 1965, la plupart des pays et des cantons qui nous entourent ont cherché à créer des « cycles d'orientation » dans lesquels tous les élèves seraient réunis.

Aujourd'hui, si l'on peut comprendre que la filière préparant aux « études longues » exige un temps de formation plus important et plus spécifique, on ne voit pas très bien quelle est la légitimité d'une séparation en voies des élèves qui se destinent, pour la plupart d'entre eux, aux formations professionnelles. Au fil du temps, la VSG a par conséquent perdu une grande part de sa spécificité. Les élèves y sont davantage inscrits « par défaut » (faute d'avoir pu accéder à la VSB) ou dans l'attente d'une solution pour leur avenir professionnel, que par choix délibéré. Le climat s'en ressent immanquablement.

Plusieurs modèles ont vu le jour au cours de ces dernières décennies, du système intégré, n'opérant aucune sélection entre les élèves avant le terme de l'école obligatoire, aux systèmes à filières, dans lesquels les élèves sont séparés plus ou moins tôt pour se préparer aux formations subséquentes (scolaires ou professionnelles), en passant par des modèles intermédiaires (combinant généralement des filières et des niveaux). L'un des principaux reproches formulés à l'égard des systèmes intégrés (totalement sans filières) réside généralement dans le fait qu'ils se sont donné comme référence principale les programmes destinés aux élèves promis aux études longues. Dès lors, ceux qui ne parviennent pas à atteindre ces objectifs sont considérés comme en échec.

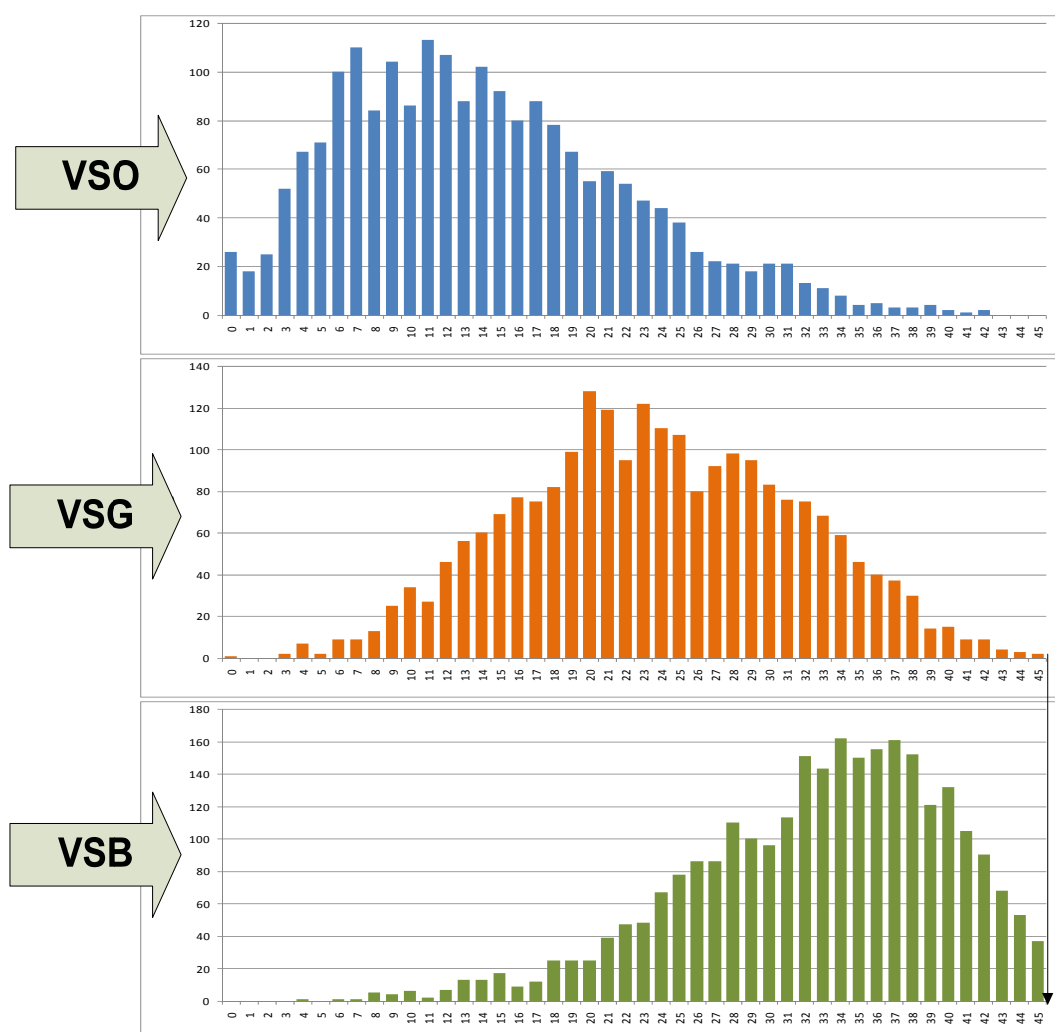
Les systèmes à filières séparent les élèves pour l'ensemble des disciplines du programme, indépendamment des compétences qui sont les leurs dans chaque discipline, alors que les systèmes scolaires à niveaux les séparent pour certaines disciplines seulement.

Pourquoi adopter un système à niveaux

Si les filières ont l'avantage d'une certaine simplicité d'organisation, les systèmes à niveaux tiennent mieux compte des compétences réelles des élèves dans les différentes disciplines. On constate en effet que 15 à 20% des élèves sont également forts dans des disciplines de base comme le français et les mathématiques. Seul un petit pourcentage d'élèves est faible dans ces deux disciplines. Tous les autres, donc la majorité d'entre eux, ont un profil moins homogène qui ne se réduit pas forcément aux exigences d'une filière. Or, le caractère spécifique de chacune des trois voies actuelles dans le canton de Vaud ne permet pas aux élèves de progresser suffisamment dans leur domaine de force. Il ne les incite pas suffisamment non plus à progresser dans les domaines où ils rencontrent davantage de difficultés.

Le graphique ci-après illustre le phénomène généralement désigné sous le terme de « *recouvrement des voies* » et mis en relief déjà au cours des enquêtes PISA. Il concerne les résultats obtenus aux épreuves cantonales de référence (ci-après ECR) par les élèves vaudois, en mathématiques, en fin de 8^{ème} année (printemps 2009). Les barres bleues, rouges et vertes (axe vertical) représentent le nombre d'élèves ayant obtenu de 0 à 45 points (axe horizontal).

Graphique 7 : Résultats aux ECR de mathématiques (2009)

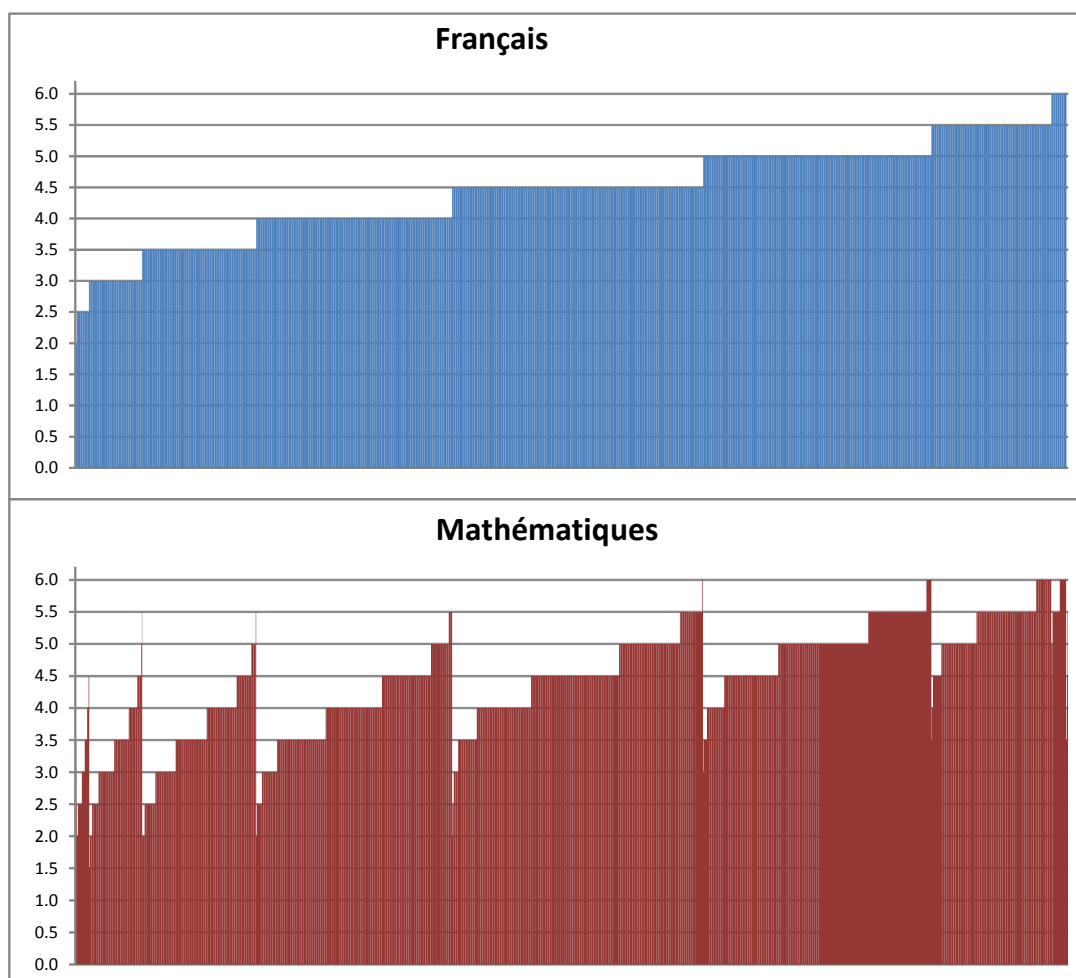


On constate que dans cette discipline, certains élèves de VSO obtiennent des résultats semblables à ceux des élèves de VSG et même à ceux des élèves de VSB. Un phénomène identique est constaté pour le français.

Une simulation réalisée en juillet 2010 sur la base des notes de français obtenues par tous les élèves de 6^{ème} année (à la fin de l'année scolaire 2008-2009) démontre aussi que les élèves bons en français ne sont pas forcément les mêmes que ceux qui sont bons en mathématiques.

Dans le graphique bleu qui suit, les résultats des élèves ont été classés par paliers successifs selon les notes obtenues (de 2,5 à 6). Dans le 2^{ème} graphique (rouge) figurent les notes que ces mêmes élèves ont obtenues en mathématiques. On constate que ces résultats n'ont pas la même régularité que dans le graphique précédent. Les élèves qui ont de très bons résultats en français n'ont pas forcément des résultats identiques en mathématiques, et inversement.

Graphique 8 : Comparaison des résultats obtenus respectivement en français et en mathématiques, par les mêmes élèves, en fin de 6^{ème} année



DGEO - 2010

Les systèmes à niveaux permettent de mieux tenir compte des compétences réelles des élèves dans les différents champs scolaires. Ils leur permettent de fréquenter un niveau d'excellence dans une discipline et un niveau moins exigeant dans une autre. Les passages d'un niveau à l'autre sont plus aisés puisqu'il n'est pas nécessaire de rattraper un retard

dans tout un ensemble de disciplines. Un élève qui reçoit un enseignement de niveau élevé dans au moins une discipline peut plus facilement envisager un changement de voie, parce qu'il aura maintenu ses compétences à un bon niveau au moins dans un domaine-clé de la formation.

Le système prévu dans la LEO

Le système prévu dans le projet de LEO est un système mixte qui s'apparente aux modèles proposés le plus souvent aujourd'hui en Suisse alémanique sous le nom de modèles « coopératifs ». Sans renoncer totalement aux filières, ces modèles privilégient les niveaux pour certaines branches jugées fondamentales. Actuellement, ces modèles sont proposés dans les cantons d'Argovie, de Berne, des Grisons, de Lucerne, d'Obwald, de Schaffhouse, de Schwyz, d'Uri, de Thurgovie, de Zoug et de Zurich. A noter que les auteurs du rapport « L'éducation en Suisse. Rapport 2010 » (déjà cité plus haut) relèvent que « *c'est le modèle coopératif qui se révèle quantitativement le plus perméable et le plus souple, car il dispose de moyens plus différenciés pour réorienter les élèves, et il les exploite. On a aussi constaté que le modèle coopératif favorise la réorientation vers le haut tandis que le système à filières séparées tend davantage à la réorientation vers des exigences moindres.* »³³

Ce système permet aux élèves qui en ont les capacités d'entrer dès la 9^{ème} année dans une voie pré-gymnasiale qui leur permettra d'accéder à la voie maturité du gymnase, comme c'est le cas aujourd'hui avec la VSB. Tous les autres élèves poursuivent leur formation en voie générale, jusqu'en 11^{ème} année. La différenciation de l'enseignement s'opère pour eux sous la forme de cours à niveaux pour les disciplines fondamentales : français, mathématiques et allemand et par le biais des options. En fonction de leurs compétences, les élèves peuvent ainsi se trouver dans un niveau de base pour une discipline et dans un niveau supérieur pour une autre. L'appartenance à une filière ne constitue plus un marqueur qui stigmatise les élèves en fonction de la filière fréquentée.

En fin de 9^{ème} comme en fin de 10^{ème} année, les élèves qui ont suffisamment progressé peuvent accéder en filière pré-gymnasiale s'ils remplissent les conditions nécessaires.

Le système répond ainsi aux besoins :

- des élèves qui sont très à l'aise dans leurs apprentissages et qui entrent immédiatement en filière pré-gymnasiale ;
- de ceux qui ne remplissent pas tout à fait les conditions requises pour la filière pré-gymnasiale, mais qui conservent toutes leurs chances d'y accéder : ils auront l'occasion de poursuivre leur formation en voie générale dans des niveaux supérieurs en français, en mathématiques et dans une autre langue nationale. Ils pourront également choisir une des options spécifiques prévues en règle générale pour les élèves de pré-gymnasiale. Ils se donnent ainsi une chance supplémentaire de rejoindre cette filière ;
- des élèves qui entendent poursuivre des écoles dont les exigences sont moins élevées que celles préparant à la maturité gymnasiale. Ils poursuivent en voie générale mais doivent se maintenir dans de bons niveaux pour remplir les conditions nécessaires ;
- des élèves qui envisagent un apprentissage professionnel et qui poursuivront ou non leur cursus pour obtenir une maturité professionnelle : ils sont en voie générale mais choisissent une ou plusieurs options de compétences orientées métiers, dans leur domaine de prédilection ;

³³ CSRE.- 2010.- op.cit. p. 96

- enfin des élèves qui sont régulièrement en difficulté dans les disciplines fondamentales, qui se trouvent généralement dans les cours à niveau de base et qui, eux aussi, choisiront des options de compétences orientées métiers. Celles-ci sont d'autant plus importantes pour eux qu'elles leur permettent d'accéder à une réflexion théorique sur des bases plus concrètes et qui auront davantage de sens pour eux que ces mêmes disciplines vues sous l'angle du seul plan d'études. De plus, ces élèves bénéficieront sans doute d'appuis, voire d'un programme personnalisé.

Tous ces élèves doivent pouvoir effectuer leur parcours scolaire dans les conditions les plus favorables pour eux. Il n'est pas nécessaire pour cela de créer, pour chacune des catégories évoquées ci-dessus, une voie spécifique, mais plutôt de rendre le système plus perméable et plus accessible.

Organisation de la structure du degré secondaire I

En 9^{ème} année, les élèves qui font preuve des meilleures compétences sont accueillis au degré secondaire I en voie pré-gymnasiale. Les autres poursuivent leur formation en voie générale où ils reçoivent des cours différenciés selon deux niveaux en français, en mathématiques et en allemand. En français, ces cours peuvent être donnés simultanément dans la même classe, en niveau 1 et en niveau 2, si les conditions le permettent. Il y a lieu de souligner que le PER prévoit des objectifs communs pour ces disciplines mais des « attentes » différenciées quant à leur atteinte.

En 10^{ème} année, les élèves qui ont suffisamment progressé en voie générale au cours de la 9^{ème} peuvent poursuivre leur scolarité en voie pré-gymnasiale, s'ils remplissent les conditions prévues. Si ce n'est pas le cas, ils poursuivent leur formation en voie générale avec les cours à niveaux comme durant l'année précédente.

En 11^{ème} année, la possibilité de changer de voie est encore une fois offerte. Dans ce cas, il y aura vraisemblablement lieu de redoubler une année (autrement dit de refaire la 10^{ème} année pré-gymnasiale) pour atteindre les mêmes objectifs que les autres élèves, mais ce n'est pas une obligation.

Au terme de la 11^{ème} année, les élèves qui auraient souhaité obtenir un certificat de pré-gymnasiale sans avoir fréquenté cette voie peuvent encore, s'ils en ont les dispositions, accéder à la 1^{ère} année d'école de culture générale et de commerce et transiter ensuite vers la voie maturité du gymnase.

Les possibilités de rejoindre une voie exigeante existent par conséquent tout au long du degré secondaire I, à condition évidemment de remplir les conditions requises. Ces possibilités sont d'autant plus réelles que l'élève scolarisé en voie générale aura pu progresser constamment en suivant des cours de niveau supérieur dans les branches fondamentales.

Dans les cours à niveaux, les possibilités de changer de niveau existent aussi. Un transfert entre niveaux est possible à la fin de chaque semestre, dès l'entrée en 9^{ème} année. Ce réexamen régulier des compétences acquises oblige les élèves à maintenir constamment leur effort, non seulement pour accéder à un niveau plus exigeant mais également pour ne pas risquer un transfert dans un niveau qui l'est moins.

La répartition dans les voies et les niveaux

La première décision de « mise en voie » intervient à la fin de la 8^{ème} année (2^{ème} cycle primaire), sur la base des résultats obtenus au cours de l'année dans un certain nombre de disciplines significativement importantes pour la poursuite des études. Les résultats des

épreuves cantonales de référence sont également pris en compte, ce qui doit permettre une meilleure égalité de traitement entre les élèves, classes, établissements, voire régions du canton.

Une fois la mise en voie opérée, les élèves qui poursuivront leur scolarité en voie générale sont répartis dans les deux niveaux (1 et 2) pour suivre l'enseignement des disciplines à niveaux. Les critères déterminants pour cette « mise en niveaux » sont liés aux compétences développées dans ces disciplines (résultats en fin de 8^{ème} année).

Les options

Les options spécifiques (qui se déroulent sur quatre périodes hebdomadaires) sont maintenues. La liste de ces options n'a pas changé. Ces options sont désormais offertes à tous les élèves, quelle que soit la voie qu'ils fréquentent. Cela permet notamment aux élèves qui souhaitent rejoindre la voie pré-gymnasiale d'anticiper en prenant d'ores et déjà une option spécifique dans leur programme. Ces options ne sont obligatoires que pour les élèves de voie pré-gymnasiale.

Au surplus, des options de compétences « orientées métiers », de durée variable, sont mises en place dans les établissements, à l'intention des élèves de la voie générale. Ces options sont fondées sur des disciplines scolaires (français, mathématiques notamment) qui sont présentées plus particulièrement sous l'angle des applications pratiques auxquelles elles servent, tout particulièrement dans le cadre de l'exercice des métiers.

Les patrons ont souvent exprimé leur mécontentement face aux « insuffisances » constatées chez leurs apprentis, dans des domaines scolaires qui font pourtant l'objet d'un apprentissage soutenu à l'école. Ils déploieraient que les notions acquises soient trop peu mobilisables dans les tâches concrètes que les jeunes doivent réaliser dans le cadre des métiers. Il paraît donc nécessaire de développer des lieux de dialogue entre les instances en charge de la formation scolaire des jeunes et les milieux professionnels, voire les corps de métier qui les accueilleront au terme de l'école obligatoire. Des programmes seront étudiés, en concertation, afin de déterminer les compétences de base les plus utiles dans la vie active et de définir les meilleurs moyens de les acquérir. Il ne s'agit pas pour autant de négliger la culture commune fondée sur des enseignements plus théoriques qui ont notamment pour but de développer l'intelligence des écoliers et de les préparer notamment à la poursuite des études.

Pour de nombreux jeunes, le fait de mieux comprendre l'utilité des savoirs appris en classe, dans des applications concrètes, peut également soutenir, voire redonner de l'intérêt à des disciplines jugées trop complexes ou rébarbatives. Dans cet esprit, il y aurait notamment lieu de prévoir, par exemple, une initiation à l'élaboration d'un budget, à la comptabilité pour ceux qui souhaitent se diriger vers des emplois de commerce, à la découverte d'applications informatiques utiles dans de nombreux métiers, à l'élaboration de projets ou à des visites d'entreprises, afin de mieux comprendre les exigences des métiers vers lesquels les jeunes s'engageront plus tard.

Il ne s'agit pas, dans ce cas, de se substituer aux maîtres d'apprentissage en mettant les jeunes en situation de pré-apprentissage précoce, ce qui reste prioritairement de la compétence des patrons et des adultes qui encadrent les apprentis, mais d'élargir la formation scolaire aux compétences plus directement utiles au monde du travail.

Le certificat de fin d'études

Le certificat de fin d'études ne subit pas de modification particulière par rapport à aujourd'hui (art. 89 LEO). Les élèves peuvent obtenir l'un des certificats suivants :

- un certificat de la voie pré-gymnasiale ;
- un certificat de la voie générale avec des résultats permettant l'accès aux écoles de culture générale ou préparant à la maturité professionnelle ;
- un certificat de la voie générale avec des résultats offrant l'accès aux formations professionnelles.

Si les conditions d'obtention du certificat n'ont pas été remplies, l'élève peut obtenir une attestation mentionnant la durée de sa scolarité, la voie, les options et le cas échéant les niveaux suivis.

Les élèves qui n'ont pas obtenu leur certificat peuvent désormais accéder à une classe de raccordement où ils bénéficient d'un programme adapté qui devrait leur permettre de l'acquérir (nouveau Rac 1). En revanche, il n'y a pas de redoublement « volontaire », soit un redoublement alors même que l'élève a réussi son année. Ceux qui souhaitent améliorer leurs résultats pour accéder à des formations exigeantes peuvent accomplir une année de raccordement, comme c'est le cas aujourd'hui (nouveau Rac 2).

Les classes de raccordement

Aujourd'hui, les élèves de VSG qui souhaitent acquérir un certificat de VSB pour accéder au gymnase en voie de maturité peuvent entrer au raccordement I s'ils remplissent certaines conditions. Aux mêmes conditions, ils peuvent entrer en 1^{ère} année d'école de culture générale et de commerce, ce qui leur permet ensuite de raccorder avec la voie de maturité. Ces deux « passerelles » remplissent la même fonction.

Dans la mesure où les élèves qui utilisent les passerelles souhaitent tous entrer au gymnase, il semble préférable de les orienter d'emblée dans cette direction et de supprimer le Rac I dans sa version actuelle. En revanche, l'actuel Rac II garde tout son sens. Il reçoit des élèves de la VSO (qui remplissent les conditions) qui souhaitent acquérir un certificat de la VSG. Le projet de LEO maintient donc cette structure qui ouvre l'accès soit aux écoles de culture générale et de commerce, soit aux apprentissages plus exigeants, et à la maturité professionnelle. Le « Rac II » actuel devient le « Rac 1 ».

Enfin le projet de LEO offre la possibilité à des élèves qui n'ont pas obtenu le certificat, d'en acquérir un, aux conditions que le règlement fixera. Ce nouveau raccordement devient le « Rac 2 ». Il sera notamment accessible aux élèves qui ont subi deux échecs au cours de leur scolarité et leur offrira une ultime chance de terminer leur école obligatoire par l'obtention d'un certificat.

Les conséquences de la nouvelle organisation

Cette organisation présente certains avantages non négligeables par rapport à celle connue aujourd'hui :

- Plutôt que d'intervenir de manière très ponctuelle (en fin du cycle de transition), l'orientation se réalise par paliers successifs : la mise en niveaux dans certaines disciplines est déjà une première approche stimulante puisqu'un changement de niveau peut intervenir au terme de chaque semestre et que l'élève conserve longtemps une chance d'améliorer ses résultats s'il souhaite accéder à la filière la plus exigeante. La mise en voie n'est pas définitive non plus puisqu'il est toujours possible, en se maintenant

au meilleur niveau dans les disciplines fondamentales, de rejoindre les élèves les plus performants en fin de 9^{ème} et de 10^{ème} année. Le « rattrapage » qui constitue toujours un problème lorsqu'il s'agit de passer d'une filière moins exigeante à une filière plus exigeante aura déjà pu se préparer dans les disciplines les plus importantes. La perméabilité du système est donc améliorée.

- Ce système maintient plus longtemps tous les élèves ensemble, au moins pour une part significative de la grille horaire. Cette mixité sociale est enrichissante aussi bien pour les élèves les plus rapides que pour les élèves qui ont besoin de davantage de temps pour apprendre. Elle conserve la stimulation qu'apportent les bons élèves dans les groupes, tout en permettant à tous les élèves de manifester leurs compétences dans des disciplines diverses, même s'il ne s'agit pas des disciplines qui constituent le socle des compétences ouvrant la voie aux études longues.
- Enfin, on sait que certains élèves ont une maturité plus tardive (en particulier les garçons). Il serait dommage que leur avenir scolaire soit compromis en raison d'une orientation trop précoce et trop rigide, source d'un sentiment d'échec démobilisateur.

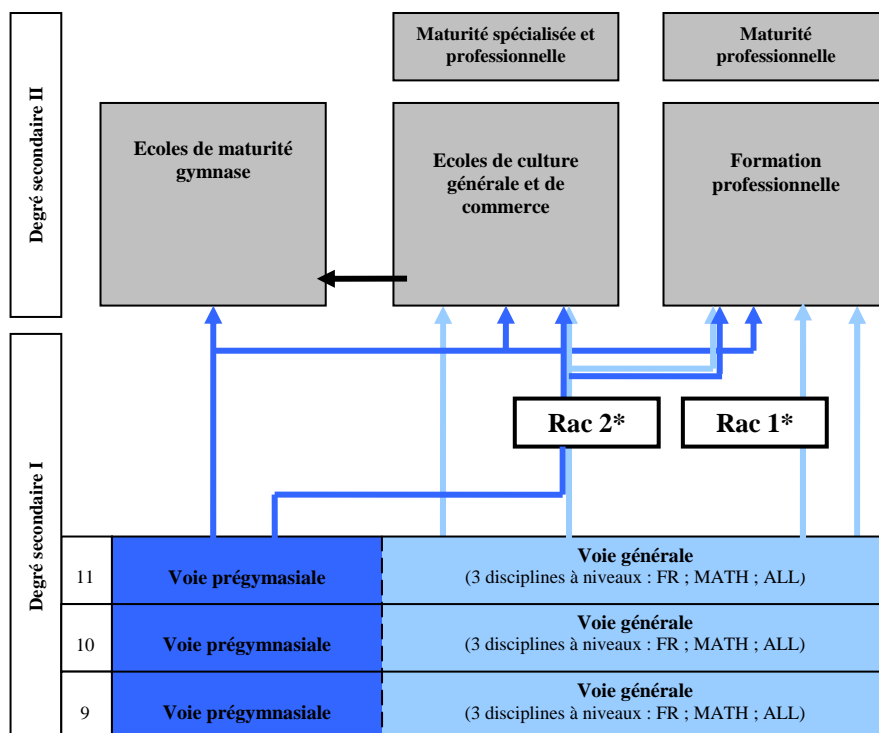
Si tous les élèves ne pourront pas accéder à des formations de haut niveau scolaire, tous devraient pouvoir apprendre le plus longtemps possible en ayant le sentiment de réussir le parcours scolaire qui leur permettra d'accéder à la formation professionnelle de leur choix. Le sentiment d'échec qui résulte d'une orientation subie n'incite pas à progresser.

Le système proposé demeure un système exigeant : dans la mesure où les changements de niveaux peuvent intervenir fréquemment, ils contraignent également les élèves qui seraient les moins enclins au travail à maintenir leur niveau de performance par un effort constant.

Un tel système enfin a l'avantage de diminuer sensiblement l'effet de stigmatisation dont souffre aujourd'hui la VSO et, partant, les élèves qui la fréquentent.

Le schéma suivant présente la nouvelle structure du degré secondaire I.

Schéma 2 : Organisation du degré secondaire I (dans le projet de LEO)



* Le Rac 1 accueille les élèves de voie générale sans certificat. Le Rac 2 accueille les élèves qui ont un certificat de voie générale, ainsi que les élèves sans certificat à l'issue de la voie pré-gymnasiale.

2.4.3.2 Le maintien du redoublement

L'avant-projet de LEO proposait de conférer au redoublement un caractère exceptionnel, sur décision du directeur de l'établissement. De ce fait, les élèves auraient accompli leur scolarité durant le même temps. Seule la 11^{ème} année pouvait faire l'objet d'une prolongation d'une année, pour les élèves qui n'auraient pas obtenu leur certificat. Cette solution a été rejetée par une large majorité des personnes et instances consultées. La majorité souhaite cependant que le recours au redoublement soit mieux maîtrisé que ce n'est le cas aujourd'hui. Pour tenir compte de cette volonté, le projet préconise le maintien du statu quo, à savoir la possibilité de redoubler deux fois au cours de la scolarité jusqu'au début de la 11^{ème} année (art. 58 LEO). Il est prévu néanmoins que le Département peut, à titre exceptionnel, augmenter ou diminuer encore le temps du parcours scolaire pour autant qu'il le juge nécessaire.

Les élèves qui n'ont pas obtenu le certificat peuvent encore fréquenter une classe de « raccordement ». Enfin, dans des situations exceptionnelles, le département peut autoriser un élève aussi bien à redoubler davantage, si cette mesure a du sens pour lui, ou à parcourir plus rapidement le programme s'il en a les moyens.

Afin de lutter contre les taux élevés de redoublement que connaît l'école vaudoise aujourd'hui, il s'agira de développer des appuis qui pourront intervenir tout au long du

parcours scolaire des élèves (art. 96 LEO). Des objectifs seront fixés aux établissements pour inciter ceux qui recourent trop fréquemment au redoublement à adopter progressivement des solutions à la fois plus efficaces et moins chronophages. Le redoublement contraint en effet l'élève à reprendre durant une année tout le programme déjà parcouru, y compris dans les domaines où il n'a pas connu de difficultés particulières.

Il s'agira enfin d'aider les élèves en difficulté par des mesures d'appui de manière à remplacer, chaque fois que cela est possible, les solutions de redoublement par des appuis ciblés sur les difficultés les plus importantes.

2.4.3.3 Compétences et responsabilités

L'organisation des établissements scolaires vaudois correspond, aujourd'hui déjà, à celle préconisée pour la mise en application d'une harmonisation intercantonale de l'école obligatoire.

L'allocation des ressources demeure centralisée. En revanche, les établissements disposent de la marge de manœuvre utile à une gestion efficiente. Le principe d'une répartition plus équitable des ressources a déjà été adopté par le Grand Conseil. Le principe de l'enveloppe est désormais inscrit dans la loi, tout comme celui d'allocations différenciées en fonction des particularités régionales et des caractéristiques de la population d'élèves accueillis dans les établissements (art. 137 LEO).

La répartition des charges entre le canton et les communes ne subit pas de modification. Le canton et les communes se partagent les dépenses scolaires selon les modalités décidées dans le cadre de la procédure EtaCom : le canton prend en charge les salaires du personnel enseignant et des autres professionnels en lien avec les élèves. Les communes conservent la responsabilité des constructions et des transports scolaires. Dans la LEO, ces responsabilités sont précisées, en fonction des expériences réalisées au cours de ces dernières années. Ainsi, par exemple, la responsabilité de s'assurer si l'obligation scolaire est respectée sera dorénavant confiée aux établissements, avec l'aide des communes qui disposent des informations utiles à cette vérification (art. 54 LEO). Les devoirs à effectuer hors du temps scolaire sont maintenus dans la loi pour les élèves, dès la 3^{ème} année primaire (art. 72 LEO). L'organisation de devoirs surveillés sera, comme actuellement, placée sous la responsabilité des communes qui pourront désormais en déléguer l'organisation aux établissements si elles le souhaitent (art. 28 LEO).

En tant que professionnels, les enseignants se voient reconnaître une autonomie en matière de démarches ou d'approches pédagogiques, tout en étant soumis aux contraintes des objectifs fixés dans les plans d'études.

2.4.3.4 Le temps scolaire

Comme déjà évoqué plus haut, le temps passé en classe pour les apprentissages a une influence non négligeable sur les performances des élèves. Or ce temps s'est réduit au cours des années. Les disciplines généralement les plus dotées (notamment le français et les mathématiques) ont été les premières à pâtir de la réduction des grilles horaires ou de l'apport des nouvelles disciplines.

Demain, les élèves devront commencer l'apprentissage de l'anglais à un âge plus précoce qu'aujourd'hui. Il s'agira également de fixer dans la grille horaire les périodes nécessaires à un véritable apprentissage de l'allemand. Or, le temps consacré aujourd'hui aux apprentissages ne permettra que difficilement d'atteindre les objectifs qui, désormais, sont fixés au plan intercantonal.

Pour toutes ces raisons, la LEO prévoit un nombre de périodes accru pour certaines années de la scolarité obligatoire (art. 80 LEO notamment) :

- aux deux premières années, la grille horaire est portée respectivement de 16 et 23 périodes (24 aujourd'hui) à 18 et 26 périodes ;
- de la 3^{ème} à la 6^{ème} année, tous les élèves bénéficieront d'une grille horaire de 28 périodes (aujourd'hui, elle n'est que de 26 périodes pour les élèves qui ne vont pas en « appui » ; ces deux périodes d'appui figurant actuellement à la grille horaire seront remplacés par des heures de classe) ;
- enfin, aux années 9, 10 et 11, la grille est maintenue pour l'instant à 32 périodes. Le règlement prévoit toutefois qu'en cas de besoin, ce temps pourrait être augmenté.

Le total du temps scolaire au cours de la scolarité obligatoire augmente ainsi de 152 périodes, passant de 11'856 périodes à 12'008 périodes. A ce total, s'ajoutent les 304 périodes qu'une majorité des élèves du CYP1 et du CYP2 actuels perdent aujourd'hui en raison des appuis qui figurent à la grille horaire et qui ne sont réservés qu'à quelques-uns d'entre eux. Au total, c'est par conséquent 456 périodes qui sont gagnées au cours de la scolarité, le temps scolaire passant de 11'856 périodes à 12'312 périodes.

Cette augmentation doit permettre de mieux doter les disciplines fondamentales (français et mathématiques) sans amputer d'autres disciplines de la grille horaire.

2.4.3.5 Les devoirs et les droits des élèves

Les droits et devoirs des élèves sont précisés conformément à l'évolution du droit international (Convention sur les droits de l'enfant), suisse ou cantonal. Leur avis est pris en compte et des conseils d'élèves, visant notamment une éducation à la citoyenneté et au respect des règles, sont créés. Ces conseils existent d'ores et déjà dans bon nombre d'établissements et fonctionnent à satisfaction.

Les sanctions disciplinaires sont précisées dans la loi et réactualisées. Une sanction nouvelle (les travaux supplémentaires en faveur de l'école : article 119 LEO) a été introduite dans la loi.

2.4.3.6 Les relations Ecole-Parents

Les relations entre l'école et les familles ont fait l'objet d'une attention toute particulière. Les collaborations entre parents et professionnels sont intensifiées. Elles concourent à la réussite des élèves, aussi bien au plan éducatif qu'au plan de leur instruction.

Des rencontres entre les parents et les enseignants sont prévues dans la loi, qu'il s'agisse de séances d'information collectives ou d'entretiens individuels concernant les enfants-élèves (art. 126 al. 3 et 4 LEO).

Enfin, les parents sont invités, par les organisations qui les représentent, à donner leur avis sur toutes les questions importantes qui concernent l'école obligatoire. Ils sont notamment représentés dans les conseils d'établissement.

2.4.3.7 Le statut des enseignants

Toute modification du statut des enseignants doit faire l'objet de négociations avec leurs représentants syndicaux. Le délai auquel est soumis le projet de LEO, en tant que contre-projet à l'initiative « Ecole 2010 : sauver l'école » ne permettait pas d'envisager une telle

démarche. Il a donc été décidé de fixer ce statut dans une loi spécifique au personnel enseignant, dont l'élaboration suivra l'adoption de la nouvelle législation scolaire.

Une réflexion a cependant déjà été entamée sur le mandat professionnel de l'enseignant et son cahier des charges, en concertation avec les syndicats d'enseignants.

Tant qu'une nouvelle législation ne sera pas adoptée, les dispositions de la loi scolaire actuelle relatives au statut du personnel enseignant sont maintenues en vigueur.

2.5 INCIDENCES FINANCIÈRES DU PROJET DE LEO

Le Conseil d'Etat a examiné les incidences financières découlant des dispositions du projet de loi sur l'enseignement obligatoire. L'accueil de nouveaux élèves dans l'école obligatoire entraîne des dépenses liées. La primarisation des années 7 et 8, l'augmentation du temps scolaire et son incidence sur le statut horaire des enseignantes des années 1 et 2 de la scolarité, la nécessité de confier une responsabilité de maîtrise de classe à tous les djegrés de la scolarité entraînent de nouvelles dépenses, compensées par une simplification de l'organisation générale.

Certaines dispositions ne seront pas mises en vigueur dans l'immédiat mais pourront être différées dans le temps. Elles feront dès lors l'objet de décisions spécifiques qui prennent en compte leurs incidences financières.

2.6 COMMENTAIRES ARTICLE PAR ARTICLE

CHAPITRE I DISPOSITIONS GENERALES

Article premier : Champ d'application

Le champ d'application de la loi ne se définit plus par les classes qui composent l'école obligatoire mais par l'enseignement qui y est dispensé.

Le projet de LEO conserve un statut de « loi de référence » pour les autres lois scolaires, ce qui signifie que pour toutes les dispositions qui feraient défaut dans ces lois, celles de la LEO s'appliquent.

Art. 2 Objet

Sans commentaire.

Art. 3 Harmonisation intercantonale

Cette disposition découle des articles 48a « Déclaration de force obligatoire générale et obligation d'adhérer à des conventions », 61a « Espace suisse de formation » et 62 « Instruction publique » de la Constitution fédérale, ainsi que de l'Accord HarmoS et de la Convention scolaire romande (ci-après CSR).

Art. 4 Terminologie

Sans changement par rapport à la loi scolaire du 12 juin 1984 (ci-après LS).

CHAPITRE II FINALITES ET OBJECTIFS DE L'ECOLE

Art. 5 Buts de l'école

Cet article a été actualisé tout en demeurant fidèle à la formulation de la LS. Il mentionne l'insertion dans la vie civique, qui découle de la nouvelle Constitution cantonale vaudoise (Cst-VD). L'éducation à la citoyenneté figure désormais dans le plan d'études romand (ci-après PER). Au plan pratique, cette éducation à la citoyenneté s'exerce également dans le cadre des conseils de cycles ou d'élèves (art. 114 LEO).

Enfin, les performances à atteindre par les élèves et la nécessaire égalité des chances qu'il convient de viser dans l'offre des prestations scolaires sont mentionnées en tant que buts à atteindre. L'égalité des chances doit être comprise comme la recherche de la meilleure équité possible.

Art. 6 Objectifs d'apprentissage

Le plan d'études romand, qui relève de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) remplace désormais le plan d'études vaudois qui relevait du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). L'Accord HarmoS précise les domaines et les disciplines qui doivent figurer dans les plans d'études.

Ceux-ci en revanche sont réalisés sous la responsabilité des Conférences régionales, ne serait-ce qu'en raison de la langue. L'EMPL précise quels sont ces domaines et ces disciplines et à quel moment le PER sera introduit dans les classes vaudoises.

Art. 7 Compétences exceptionnelles

En plus des objectifs fixés dans le PER, certains élèves peuvent viser des objectifs plus ambitieux, en raison notamment d'un talent particulier. Cet article fonde les projets « Sport-Art-Etudes » qui permettent aux élèves d'exercer un talent particulier dans des domaines comme la musique, la danse ou le sport, en y consacrant le temps nécessaire tout en accomplissant leur scolarité. Il fonde également certaines adaptations de la grille horaire (réduction du temps scolaire) pour des élèves qui peuvent ainsi consacrer du temps à l'exercice d'un art ou d'un sport en dehors du cadre d'un tel projet. Dans les limites fixées par le règlement et sur demande des parents, la direction de l'établissement peut consentir à l'élève des réductions de l'horaire scolaire, pour autant qu'elles soient justifiées et qu'elles ne compromettent pas la progression des apprentissages scolaires.

Art. 8 Cours de langue et de culture d'origine

Cet article découle de l'article 4, alinéa 4, de l'Accord HarmoS. Les « mesures d'organisation » concernent plus particulièrement la mise à disposition des locaux par les communes en dehors des heures de classe pour que ces cours puissent avoir lieu. Cette responsabilité est évoquée à l'article 26 LEO. Ces cours sont organisés et dispensés sous la responsabilité des ambassades des pays concernés

Le résultat de l'évaluation du travail des élèves qui suivent de tels cours est inscrit dans le bulletin scolaire des élèves concernés depuis plusieurs années déjà.

Art. 9 Neutralité de l'enseignement

La neutralité de l'enseignement découle de la nouvelle Cst-VD. Elle s'applique tout particulièrement aux élèves de l'école obligatoire, en raison de leur âge. Au surplus, la Suisse a ratifié la Convention relative aux droits de l'enfant qui est entrée en vigueur pour elle le 26 mars 1997 et qui stipule que « *Les Etats parties respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion. Ils respectent le droit et le devoir des parents ou, le cas échéant, des représentants légaux de l'enfant de guider celui-ci dans l'exercice du droit susmentionné d'une manière qui correspond au développement de ses capacités (...).* »

La jurisprudence a démontré que la « neutralité de l'enseignement » n'implique pas que l'école s'abstienne totalement de certaines manifestations inscrites dans la culture religieuse locale, comme les fêtes de Noël, par exemple.

Art. 10 Propagande

Ce principe est déjà fixé partiellement dans la LS. Il permet de limiter la propagande dans le cadre scolaire. En revanche, il ne saurait préserver les élèves de toutes les formes de publicité auxquelles ils sont confrontés au quotidien. L'interdiction de propagande politique inclut l'interdiction faite aux syndicats d'utiliser les élèves comme vecteurs d'information, notamment auprès de leurs parents.

Art. 11 Participation et collaboration

Cet article introduit une notion nouvelle : celle d'un encouragement à la collaboration avec les parents en vue d'atteindre les objectifs de l'école. D'une manière générale, les élèves

progressent mieux lorsque les adultes qui en ont la charge collaborent entre eux. On ne saurait entendre par collaboration, un droit de « cogestion » dans le domaine scolaire. La collaboration sera d'autant plus fructueuse que les sphères de compétences réciproques seront respectées.

Art. 12 **Gratuité**

Sans changement par rapport à la situation actuelle.

CHAPITRE III **AUTORITES**

Art. 13 **Compétences du Conseil d'Etat**

a) Compétences générales

Sans commentaire.

Art. 14 b) Coordination intercantonale

Sans changement par rapport à la LS.

Art. 15 **Engagement des directeurs**

Depuis EtaCom, les directeurs sont engagés par l'Etat et non plus par les communes. Le département consulte aujourd'hui déjà les autorités communales avant l'engagement des directeurs.

Avant chaque mise au concours d'un poste de direction qui se libère, tout directeur qui souhaite changer d'établissement peut faire valoir son voeu. Dans ce cas, et lorsque le transfert n'entraîne pas un changement de statut, la désignation s'opère selon une procédure interne au département puisque l'engagement est déjà fait mais qu'il s'agit uniquement d'un changement d'établissement. Les autorités communales sont dans ce cas informées.

Art. 16 **Compétences du département**

a) Compétences générales

Si le Conseil d'Etat a la responsabilité des grandes orientations, le département est compétent pour la conduite générale de l'école. Pour ce faire, il définit des objectifs stratégiques à l'intention des établissements scolaires. Ceux-ci peuvent avoir un caractère quantitatif ou qualitatif.

Aujourd'hui, le département est compétent pour tous les objets d'ordre pédagogique. L'adoption de l'Accord HarmoS confie à la CIIP la responsabilité de l'élaboration du PER et du choix des moyens d'enseignement romands. En revanche, les grilles horaires et le cadre général de l'évaluation demeurent de compétence cantonale. Le département conserve aussi la responsabilité du plan d'études pour la part de 15% du temps prévu à la grille horaire que l'Accord HarmoS laisse à la liberté des cantons. Il a également la responsabilité du choix entre certains moyens d'enseignement, lorsque la CIIP valide plusieurs moyens d'enseignement pour une même discipline. Dans ce cas, le département peut déléguer ce

a) Mission générale

Cet article, de même que les suivants, est nouveau. Jusqu'ici, aucune disposition concernant le service en charge de l'école obligatoire ne figurait dans la LS.

Art. 23 b) Fonctionnement et suivi du système scolaire

La DGEO assure le suivi du système scolaire. Elle collabore, et collaborera au monitoring du système mis en place au plan intercantonal, selon les dispositions prévues dans l'Accord HarmoS. En revanche, ce suivi ne signifie pas que la DGEO exerce une évaluation de l'efficacité de ses propres activités. La DGEO rend compte du résultat de son action au moyen des indicateurs (qui ont suivi les tableaux Perrin) remis chaque année au Grand Conseil.

D'autres organismes (tout particulièrement l'Unité pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) effectuent régulièrement des analyses du système scolaire.

Cet article prévoit également la collaboration interservices, au sein du département.

Art. 24 c) Répartition des ressources financières

Les ressources financières sont distribuées sous la forme d'enveloppes, telles que prévues à l'article 137 LEO. Ces enveloppes déterminent le nombre de périodes d'enseignement dont peut disposer chaque établissement scolaire pour assurer son fonctionnement. Elles sont calculées sur la base des périodes nécessaires à l'enseignement pour chaque année ou cycle de la scolarité. Elles peuvent prendre en compte des facteurs ou éléments particuliers, comme la composition socio-économique de la population d'une aire de recrutement. Au terme de l'année scolaire, les établissements rendent compte de l'usage qui a été fait des ressources dont ils ont disposé au cours de l'année.

Art. 25 d) Autorité d'engagement

Selon les dispositions de la loi sur le personnel de l'Etat de Vaud (LPers), c'est le directeur général qui est l'autorité d'engagement des enseignants et du personnel administratif cantonal, qui comprend notamment les bibliothécaires scolaires engagées par l'Etat. C'est également lui qui fixe leur cahier des charges. Il est à souligner que celui-ci est en cours d'élaboration, dans le cadre de la préparation d'une future loi sur le personnel enseignant.

Le terme « enseignant » remplace la notion traditionnelle de maître qui n'est plus guère utilisée aujourd'hui si ce n'est dans la désignation de certains organes, comme la conférence des maîtres.

Art. 26 **Compétences et responsabilités des communes**

a) Locaux

Sur le principe, il n'y a pas de changement par rapport à la LS. Les communes continuent, comme par le passé, à mettre les bâtiments et locaux à la disposition des établissements scolaires. En revanche, certaines précisions sont apportées quant à la portée de cette responsabilité. Le règlement les complètera, après consultation des communes, par le biais d'une Plate-forme Canton-Communes.

Art. 33 d) Composition

Pour les raisons évoquées ci-dessus, les responsables des structures parascolaires devraient faire partie des conseils d'établissement. Les « milieux et organisations concernés » par la vie de l'établissement comprennent donc notamment des responsables de l'accueil parascolaire ou des associations ou groupements qui organisent des activités (culturelles, sportives) en faveur des jeunes.

Art. 34 e) Nomination

Sans changement par rapport à la LS.

Art. 35 f) Participation des élèves

Sans changement par rapport à la LS.

Art. 36 **Collaboration intercommunale**

Sans changement par rapport à la LS.

CHAPITRE IV **ETABLISSEMENT SCOLAIRE**

Art. 37 **Etablissement**

a) Fonction

Cet article introduit la notion « d'autonomie de l'établissement ». Celle-ci s'exerce plus particulièrement au plan de l'organisation et de la pédagogie. Le système des enveloppes permet des choix organisationnels dans les limites des ressources allouées : il peut en être ainsi, par exemple, du choix d'un effectif de classe plus réduit plutôt que d'appuis dispensés à quelques élèves, de la mise en place de cours facultatifs plutôt que de projets pédagogiques. Au plan pédagogique, les établissements et les enseignants ont une marge de manœuvre en ce qui concerne les ressources didactiques qui complètent les moyens d'enseignement officiels. Cette autonomie permet aussi aux établissements de développer des projets en lien avec les caractéristiques de la population accueillie, notamment lorsque la proportion d'élèves allophones y est élevée.

Art. 38 b) Région scolaire

Cet article confirme une organisation déjà existante. Depuis novembre 2009, les régions scolaires sont au nombre de neuf.

Art. 39 c) Composition de l'établissement

L'alinéa 5 indique que le département peut prévoir à titre exceptionnel une organisation différente. La LS indiquait que cette organisation différente pouvait avoir un caractère « provisoire ». Le 6 mai 2008, le Grand Conseil a accepté la motion déposée par le député Rémy Pache demandant la suppression du terme « provisoire » dans l'article 47 LS. Il estimait en effet que dans certains cas, l'organisation différente découle de motifs qui n'ont rien de provisoire et qu'il convenait par conséquent de pouvoir la maintenir. Le terme « exceptionnel » en revanche, n'a pas été contesté.

La rédaction de l'article 39 tient par conséquent compte de la volonté exprimée par la majorité du Grand Conseil.

Art. 40 d) Gestion pédagogique

Il s'agit ici d'un article nouveau, dans l'esprit de l'Accord HarmoS qui fixe des standards à atteindre par les élèves et par voie de conséquence par les établissements, en matière de prestations et de résultats.

Le caractère « serein » du climat d'établissement est fortement demandé par la motion du député Jean-Marie Surer, acceptée (partiellement) par le Grand Conseil en avril 2010.

Art. 41 e) Projets d'établissement à caractère cantonal

Cet article concerne plus particulièrement les projets « Sport-Art-Etudes » mis en place dans le canton. Actuellement, il existe plusieurs projets dans le domaine sportif (football, hockey...), dans le domaine artistique (musique, danse...) et dans le domaine des mathématiques (projet Euler en collaboration avec l'EPFL). Les activités sportives sont généralement financées par les fédérations des clubs sportifs. En revanche, les autres activités (artistiques notamment) ont besoin de l'aide des pouvoirs publics pour pouvoir se développer et surtout pour se maintenir dans la durée. Elles concernent généralement un nombre réduit d'élèves mais elles leur permettent de s'exercer très tôt à des activités qui réclament un entraînement précoce pour atteindre des niveaux professionnels comparables à ceux atteints par les jeunes d'autres cantons ou pays.

Les projets sportifs font l'objet d'un suivi de la part du Service d'éducation physique et sportive qui détermine, notamment, les conditions d'accès à ces projets. Pour les autres projets, ces conditions sont déterminées par des jurys d'experts.

Art. 42 f) Gestion organisationnelle

Cet article reprend le principe des « objectifs stratégiques » fixés par le département (art. 16 al. 1 LEO) à l'intention des établissements, en fonction des observations et des analyses du système scolaire ou des résultats obtenus aux épreuves cantonales, intercantionales ou internationales de référence. Ces objectifs peuvent concerner tous les établissements ou seulement certains d'entre eux.

Art. 43 **Données personnelles des élèves**

Cet article définit la nature et l'usage des données personnelles des élèves, dans le respect de la loi sur la protection des données personnelles du 11 septembre 2007. Cette loi prévoit que les données personnelles ne peuvent être traitées que si une base légale l'autorise ou qu'une loi au sens formel le prévoit expressément (art. 5). Les données personnelles ne peuvent également être communiquées que si une disposition légale le prévoit (art. 15). La LEO doit donc apporter les précisions contenues à cet article.

Art. 44 **Directeur**

Le personnel subordonné au directeur est le personnel engagé par la direction générale de l'enseignement obligatoire, à savoir les enseignants et le personnel administratif, dont les bibliothécaires scolaires. Certaines bibliothécaires sont engagées par les communes, de même que les concierges des établissements. Dans ce cas, ils sont subordonnés à leur autorité d'engagement. Enfin, d'autres professionnels, non engagés par la direction générale, peuvent être appelés à travailler au sein des établissements (psychologues, psychomotriciens ou logopédistes notamment). *Voir aussi article 47 à ce sujet.*

Art. 45 Doyens

Pas de changements particuliers par rapport à la situation actuelle.

Art. 46 Conseil de direction

Le conseil de direction a pris davantage d'importance au cours de ces dernières années, notamment en raison de l'ampleur et de la complexité des tâches incombant à la direction des établissements. La LEO prévoit de lui confier certaines responsabilités qui relevaient jusqu'ici des conférences des maîtres, tout particulièrement celles qui concernent le parcours scolaire individuel des élèves. Il paraissait de moins en moins justifié de confier aux conférences des maîtres des décisions concernant des élèves que de nombreux maîtres ne connaissaient même pas.

La LEO prévoit de confier plus particulièrement au conseil de direction les compétences suivantes :

- recevoir les propositions des conseils de classe ;
- autoriser un élève à sauter ou à redoubler une année ;
- autoriser un élève à accomplir une année supplémentaire à la 11^{ème} année en classe de raccordement ;
- répartir les périodes hebdomadaires d'enseignement (organisation du temps d'enseignement) ; grouper les périodes afin d'éviter des interruptions au cours d'une demi-journée ; veiller à l'harmonisation des horaires ;
- répartir les élèves dans les niveaux et dans les voies ;
- autoriser les passages d'un niveau ou d'une voie à l'autre ;
- prendre les mesures utiles à l'intégration des élèves issus de la migration ;
- décider de l'octroi des appuis pédagogiques ;
- décider et mettre en place les cours intensifs de français ;
- décider la suspension temporaire d'un élève, pour une durée maximale de 2 semaines.

Il a surtout la charge d'appuyer le directeur dans l'exercice de sa mission.

Art. 47 Personnel de l'établissement et autres intervenants

Voir commentaire de l'article 44.

Art. 48 Conférence des maîtres

La conférence des maîtres perd la compétence de la promotion (ou de la non promotion) des élèves, de leur orientation ou de leur certification et de la prolongation de scolarité (voir commentaire de l'art. 46). Certaines conférences des maîtres se prononçaient également sur l'exclusion de certains élèves, ce qui n'entraîne d'ailleurs pas légalement dans leurs attributions.

En revanche, la conférence des maîtres devient une véritable instance de concertation, de réflexion et de proposition pour toutes les questions touchant à la vie de l'établissement. Elle peut associer les autres professionnels (enseignants spécialisés, psychologues,...) à sa réflexion.

Art. 49 Conseil de classe

Le conseil de classe était jusqu'ici une instance de préavis. Il continuera à jouer ce rôle, tout en favorisant les échanges entre les enseignants qui travaillent au sein d'une même classe

ou d'un même cycle, voire d'un même degré³⁵ dans les établissements qui comportent le degré primaire et le degré secondaire.

Art. 50 **Organisation des conférences des maîtres et des conseils de classe**

Pas de changement particulier par rapport à la LS.

Art. 51 **Tâches particulières confiées à des enseignants**

Pas de changement particulier par rapport à la situation actuelle. Les médiateurs scolaires et les animateurs de santé sont engagés par la direction générale, mais placés sous l'autorité de l'Office départemental des Ecoles en Santé (ODES, rattaché au SESAF³⁶) en ce qui concerne l'exercice de leur fonction particulière. Leur mission est décrite dans un règlement spécifique. En règle générale, les établissements secondaires disposent au moins d'un médiateur. Les praticiens formateurs exercent leur fonction en relation avec la Haute Ecole Pédagogique (HEP).

Art. 52 **Maîtrise de classe**

Toute classe doit avoir à sa tête un titulaire de classe auquel les parents peuvent s'adresser lorsqu'ils le souhaitent.

Dans les classes du degré primaire, lorsqu'un seul enseignant assure la quasi-totalité des périodes d'enseignement, cette tâche lui est dévolue automatiquement. En revanche, lorsque plusieurs enseignants se partagent le travail (ce qui est de plus en plus fréquent), il est parfois nécessaire de désigner un responsable à qui le directeur attribue la « maîtrise » de la classe. Un allègement d'une période hebdomadaire peut être consenti au titulaire de la maîtrise de classe, pour autant que la charge le justifie et lorsque des tâches de coordination doivent être assumées.

Aux années 7 et 8, comme il s'agit de classes inscrites désormais au degré primaire, la maîtrise de classe est confiée à un enseignant primaire qui accomplit une charge d'enseignement suffisante (au moins la moitié de l'horaire hebdomadaire).

CHAPITRE V **FREQUENTATION DE L'ECOLE**

Art. 53 **Obligation scolaire**

Pas de changement par rapport à la LS.

Art. 54 **Contrôle de l'obligation scolaire**

Ce contrôle est placé aujourd'hui sous la responsabilité des communes qui disposent du registre du contrôle de l'habitant pour le réaliser. Il n'est pas certain que toutes les communes puissent s'acquitter régulièrement de cette tâche. Désormais, c'est l'établissement qui devra l'assumer, Les communes devront évidemment leur fournir les informations nécessaires. Les directions d'établissement pourront également déléguer cette tâche aux communes, tout particulièrement lorsque plusieurs établissements sont situés sur

³⁵ Il est rappelé que désormais, au sens de l'Accord HarmoS, le degré ne correspond plus à une année scolaire mais à l'ensemble des années soit primaires soit secondaires.

³⁶ Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation.

le territoire d'une même commune et que celle-ci s'acquitte effectivement de cette tâche (cas de Lausanne notamment).

Dans cet article, une distinction est établie entre le non-respect de l'obligation scolaire (qui concerne plutôt les parents) et les absences en classe (qui sont plutôt le fait des élèves). Dans ce dernier cas, ce sont les enseignants qui doivent effectuer un contrôle des présences. Les pénalités en cas d'infraction sont fixées à l'article 142 LEO.

Art. 55 Inscription des élèves

Cet article introduit une démarche nouvelle : tous les élèves sont inscrits dans l'école obligatoire, même s'ils n'y sont pas tous scolarisés, ce qui peut être le cas d'élèves qui poursuivent leur scolarité dans des écoles ou institutions spécialisées. Dans ce cas, les directions d'établissement sont régulièrement informées du parcours scolaire et du suivi de ces élèves (conformément à l'art. 102 LEO). La question de l'opportunité de leur scolarisation dans l'école régulière doit pouvoir se poser à intervalles réguliers et pouvoir se préparer suffisamment tôt.

Art. 56 Age d'admission à l'école

Cette disposition découle de l'Accord HarmoS (art. 5 alinéa 1) et de la Convention scolaire romande (art. 4 alinéa 1). Comme décrit dans l'EMPL, la tolérance de 2 mois avant ou après le 31 juillet pour inscrire son enfant à l'école disparaît. En revanche, des dérogations individuelles peuvent être accordées en fonction de circonstances particulières.

Art. 57 Durée de la scolarité

Une distinction est opérée entre la durée de l'école (11 années d'études) et le parcours scolaire des élèves, qui peut être inférieur ou supérieur à ce temps, en raison de « sauts d'année » ou de redoublement.

En principe, l'élève va jusqu'au bout de sa scolarité, autrement dit jusqu'à l'obtention du certificat, respectivement de l'attestation de fin d'études. Dès qu'il atteint l'âge de 15 ans révolus au 31 juillet, il peut cependant demander à être libéré de la scolarité obligatoire, à sa demande et à celle de ses parents. Sauf exception justifiée, cette demande est acceptée.

En revanche, l'élève n'est plus contraint de demander une prolongation de scolarité pour aller jusqu'au terme de la 11^{ème} année d'école. Il est même encouragé à le faire. L'article 59 LEO prévoit cependant des conditions particulières dans ce cas.

Art. 58 Individualisation du parcours scolaire

Si la durée de l'école est bien de 11 années, la durée du parcours scolaire d'un élève peut soit être plus courte (en cas de saut d'année), soit plus longue (en cas de redoublement).

Une limitation trop drastique du redoublement a été rejetée lors de la consultation sur l'avant-projet. Il est cependant majoritairement admis que le redoublement ne doit pas constituer une solution courante et automatique.

La LEO prévoit qu'un élève ne peut redoubler plus de deux fois au cours de la scolarité, comme c'est déjà le cas aujourd'hui. Le Département peut à titre exceptionnel augmenter ou diminuer encore le temps de redoublement pour autant qu'il le juge nécessaire. De plus, les élèves qui échouent en fin de 11^{ème} année (et qui n'obtiennent par conséquent pas leur certificat mais seulement une attestation de fin de scolarité) pourront, s'ils en manifestent le

souhait et les capacités, effectuer une année en classe de raccordement pour tenter de l'obtenir. Le redoublement volontaire n'est pas autorisé. On entend par redoublement volontaire, le redoublement d'un élève qui a réussi son année ou qui a obtenu son certificat au terme de la 11^{ème} année.

Les conditions de promotion, fixées à l'art. 105 LEO, prévoient qu'un élève qui a épuisé son droit au redoublement peut poursuivre sa scolarité dans l'école régulière. S'il échoue à nouveau, il est promu automatiquement dans l'année suivante. Dans ce cas, il est mis au bénéfice d'appuis et, au besoin, d'un programme personnalisé permettant d'adapter les objectifs d'apprentissage à sa progression.

Art. 59 Scolarité au-delà de l'âge de 15 ans

Si tout élève peut désormais terminer sa scolarité sans avoir à obtenir une autorisation de prolongation, il n'en est pas moins soumis à certaines règles d'assiduité et de discipline particulières, plus rigoureuses dans la mesure où il a lui-même choisi d'aller jusqu'au bout de son parcours pour obtenir un certificat. S'il n'a pas épuisé son droit au redoublement, il peut redoubler la 11^{ème} année pour l'obtenir. S'il a déjà épuisé son droit au redoublement, il peut effectuer une année en classe de raccordement 1 pour tenter de l'obtenir.

Art. 60 Admission en classe de raccordement

On trouve dans la LEO un nouveau type de classe de raccordement (voir article 93 LEO). Les classes reçoivent des élèves qui n'ont pas obtenu leur certificat au terme de la 11^{ème} année (voir commentaire de l'art. 59). Il peut dans ce cas s'agir d'élèves qui ont déjà épuisé leur droit au redoublement au cours de leur scolarité. Les élèves qui se trouvent dans cette situation en 11^{ème} année de la voie pré-gymnasiale ont également une ultime chance d'obtenir un certificat en fréquentant le raccordement 2 (art. 93 LEO). Dans ce cas, il s'agira d'un certificat de la voie générale.

Art. 61 Admission en cours de scolarité

Le règlement fixera la procédure d'enclassement. En règle générale, s'il s'avère que l'élève n'a pas été intégré dans la classe qui correspond le mieux à ses compétences, un changement peut intervenir en cours d'année.

Art. 62 Lieu de scolarisation

Actuellement, le périmètre des réseaux d'accueil de jour, qui proposent aux familles des places en crèches ou garderies, ou pour certains, en accueil parascolaire, ne coïncide pas toujours avec les aires de recrutement scolaires. Il n'est guère possible de changer cette situation aujourd'hui. En revanche, l'implantation des structures d'accueil parascolaire des élèves du degré secondaire, non encore mises en place, tiendront compte des aires de recrutement des établissements scolaires. Dans certains cas précisés dans le règlement, les élèves ne fréquentent pas forcément l'établissement de leur lieu de scolarisation. Il en est ainsi notamment des élèves qui participent à un projet « Sport-Art-Etudes » ou de ceux qui fréquentent une classe de raccordement (celles-ci n'étant pas présentes partout). Le chapitre des dispositions financières indique à qui incombent les frais (transports, repas notamment) dans de telles situations.

horaire des élèves ne comporte pas de périodes sans enseignement au cours de la matinée ou au cours de l'après-midi d'école. L'harmonisation des horaires doit être étudiée en collaboration étroite avec les autorités communales, responsables des transports scolaires.

Pour favoriser l'harmonisation des horaires, il faudrait pouvoir assurer au moins trois débuts et fins de classe sur les quatre que comporte la journée de l'élève (heure du début de la matinée, fin de la matinée, début de l'après-midi et fin de l'après-midi). Ces moments doivent être fixés en collaboration avec les responsables des transports scolaires et en tenant compte des impératifs horaires des transports publics, lorsque ceux-ci servent de transports scolaires.

Pour faciliter la mise en place d'un horaire harmonisé, les périodes d'appui prévues jusqu'ici à la grille horaire d'une partie des élèves du degré primaire (qui de ce fait ont aujourd'hui un horaire différent des autres) ont été supprimées. Les appuis se feront désormais sur temps scolaire pour les élèves qui en ont vraiment besoin et la grille horaire des élèves sera identique pour tous. Cette disposition permet de gagner deux périodes hebdomadaires pour la majorité des élèves des premières années de la scolarité (années 3 et 4 HarmoS, ainsi qu'une bonne partie des élèves des années 5 et 6).

Art. 70 Grilles horaires

Dans cet article, le principe selon lequel les disciplines fondamentales (français et mathématiques) doivent bénéficier d'un statut prioritaire quant au nombre de périodes qui leur sont consacrées au cours de la semaine est fixé. Avec la mise en œuvre du PER, les grilles horaires vont être modifiées. La CIIP a finalement renoncé à proposer une grille horaire harmonisée pour tous les cantons romands, la différence entre les horaires de classe étant trop importante entre les cantons.

Art. 71 Durée de la période

Sans changement par rapport à la LS. Il est évident que ces périodes peuvent être groupées : par exemple deux périodes consécutives pour certaines disciplines, lorsque cette solution s'avère plus efficace.

Art. 72 Devoirs à domicile

Les directives concernant la durée, la nature et les modalités spécifiques à ces devoirs existent déjà.

Art. 73 Cours facultatifs

Sans changement par rapport à la situation actuelle. Il est à signaler que presque tous les établissements mettent en place de tels cours, qui se déroulent en dehors de la grille horaire.

Art. 74 Activités scolaires collectives hors bâtiment scolaire

La LEO est plus précise que la LS quant à la nécessité de prévoir un encadrement adéquat des élèves lorsqu'ils se trouvent à l'extérieur des bâtiments scolaires, de manière à assurer leur sécurité. Elle précise aussi que les élèves sont astreints à ces activités, sauf raison majeure.

Art. 75 Stages préprofessionnels

La LS était muette sur ce sujet. On pouvait craindre, dans des situations particulièrement difficiles, que des élèves ne soient « déscolarisés » par des mises en stages de trop longue durée. Ces stages sont importants pour permettre aux élèves de découvrir des activités professionnelles diverses et pour se forger un projet professionnel. Ils ne sauraient cependant se substituer aux apprentissages scolaires.

Art. 76 Année linguistique

Le principe de « l'année linguistique » est appelé à se développer, dans la mesure où il constitue l'un des meilleurs moyens d'apprendre une langue étrangère. De plus, les solutions d'échanges se révèlent peu onéreuses pour les parents. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ci-après CDIP) a édicté des dispositions pour les échanges ou les années linguistiques qui se déroulent entre cantons suisses. En général, les frais qui ne sont pas liés à l'enseignement sont à la charge des parents (art. 134, alinéa 2, lettre e LEO).

Art. 77 Effectifs des classes

Aujourd'hui, les élèves en grande difficulté sont scolarisés dans des classes à effectifs réduits, dans des classes de développement ou dans celles de l'enseignement spécialisé. Dans tous les cas, l'effectif des classes qui accueillent ces élèves est fortement limité (pas plus de 12 élèves, voire moins encore). En cas d'intégration d'un élève en grande difficulté dans une classe régulière, il est donc possible de diminuer de quelques unités l'effectif habituel pour permettre à l'enseignant de consacrer davantage d'attention à un élève en intégration. Ceci est également (surtout) valable pour des élèves qui ont de gros problèmes de comportement. Dans tous les cas, le principe d'efficience doit être respecté.

CHAPITRE VII DEGRE PRIMAIRE

Art. 78 Cycles primaires

Cet article découle de l'Accord HarmoS et de la Convention scolaire romande.

Art. 79 Groupement des élèves

Les années actuelles du cycle initial continueront à regrouper les élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} année. En revanche, pour les années suivantes, la décision de tels groupements sera confiée au conseil de direction. Jusqu'ici, la LS ne précisait pas l'instance qui pouvait prendre une telle décision. Le conseil de direction consulte les enseignants et enseignantes avant de prendre une telle décision.

Art. 80 Temps scolaire au degré primaire

L'horaire progressif au cours de la 1^{ère} année de scolarité, tel qu'il est prévu aujourd'hui dans la LS (respectivement le règlement d'application - RLS), disparaît. La progressivité au cours de la scolarité demeure : il n'est en effet guère possible d'imposer un même horaire aux élèves les plus jeunes et aux élèves les plus âgés.

- Les années 1 et 2 passent respectivement de 16 et 24 au périodes à 18 et 26 périodes ;

- les élèves des années 3 à 6 passent à un horaire collectif de 28 périodes (aujourd'hui il n'était que de 26 périodes pour les élèves qui ne venaient pas en « appui ») ;
- ceux des années 7 et 8 voient leur horaire maintenu à 32 périodes.

On peut signaler ici que les élèves des années 9, 10 et 11 gardent eux aussi un horaire de 32 périodes. Le règlement prévoit cependant que cet horaire pourrait être augmenté jusqu'à concurrence de 34 périodes si nécessaire (voir art. 83 LEO).

Le total de l'augmentation du temps scolaire au cours de la scolarité obligatoire augmente ainsi de 266 périodes, passant de 11'856 périodes à 12'008 périodes. A ce total, il faut ajouter les 304 périodes qu'une majorité des élèves du CYP1 et du CYP2 actuels perdent aujourd'hui en raison des appuis qui figurent à la grille horaire et qui ne sont réservés qu'à quelques-uns d'entre eux. Au total, c'est par conséquent 456 périodes qui sont gagnées au cours de la scolarité.

Art. 81 Nombre d'enseignants par classe au degré primaire

Cette disposition est nouvelle. En effet, depuis quelques années, on assiste à une augmentation du nombre d'intervenants dans les classes primaires, du fait de l'augmentation des emplois à temps partiel chez les enseignant-e-s. Il ne paraît pas judicieux de laisser cette situation s'accroître davantage. Au primaire, l'enseignement est plus global qu'au cours du degré secondaire notamment et il est préférable que le nombre d'intervenants soit limité.

CHAPITRE VIII DEGRE SECONDAIRE

Art. 82 Degré secondaire

Le changement de terminologie (numérotation des années) découle de l'Accord HarmoS.

Art. 83 Temps scolaire au degré secondaire I

La grille horaire des élèves du degré secondaire est maintenu à 32 périodes. Il est cependant prévu que ce total pourrait être augmenté si le besoin s'en faisait sentir, notamment suite à l'introduction du PER.

Art. 84 Organisation de la 9^{ème}, de la 10^{ème} et de la 11^{ème} année

Au cours du degré secondaire I, les élèves poursuivent leur formation dans deux voies : la voie pré-gymnasiale et la voie générale. Cet article indique les débouchés offerts par ces voies.

Art. 85 Organisation des niveaux en voie générale

En voie générale, les élèves sont regroupés pour les disciplines enseignées selon 2 niveaux : le français, les mathématiques et l'allemand, disciplines pour lesquelles le PER décline des attentes selon des niveaux différents. Les options et les autres disciplines ne sont pas enseignées en niveaux.

Art. 86 Répartition initiale dans les voies

La procédure de répartition dans les voies est quelque peu simplifiée par rapport à celle d'aujourd'hui. Elle repose sur les résultats obtenus, en fin de 8^{ème} année, dans un certain

nombre de disciplines significativement importantes pour la poursuite des études, ainsi que, dans une moindre proportion, sur les résultats aux épreuves cantonales de référence.

Art. 87 Répartition initiale dans les niveaux en voie générale

Cette répartition s'opère sur les résultats obtenus en fin de 8^{ème} année dans les disciplines concernées : français, mathématiques et allemand.

Art. 88 Passage d'un niveau ou d'une voie à l'autre

Les passages d'un niveau à l'autre sont possibles tous les semestres alors que les passages d'une voie à l'autre ne sont possibles qu'en fin d'année (en fin de 9^{ème} et en fin de 10^{ème}). Les critères de passage seront déterminés par le département.

Art. 89 Certificat d'études secondaires

Sans changement par rapport à la LS, si ce n'est que l'indication de la voie ne suffit plus, lorsqu'il s'agit de la voie générale, pour identifier les possibilités de formation subséquentes. Ce sont les résultats scolaires obtenus qui font foi.

Art. 90 Options

L'une des modifications consiste à ouvrir toutes les options spécifiques à tous les élèves qui le souhaitent, indépendamment de la voie fréquentée. Les élèves qui fréquentent la voie pré-gymnasiale doivent toutefois en choisir une alors que les autres élèves peuvent choisir soit une option spécifique, soit une option de compétences orientées métiers. Les options de nature culturelle (théâtre, activités artistiques) sont en principe l'objet de cours facultatifs, auxquels les élèves s'inscrivent librement, en dehors du temps prévu à la grille horaire.

Art. 91 Options spécifiques

Celles-ci sont les mêmes qu'aujourd'hui.

Art. 92 Options de compétences orientées métiers

Il s'agit ici d'un nouveau type d'options, de nature scolaire (français, mathématiques, comptabilité, informatique), orientées plus particulièrement sur des applications concrètes, en relation avec les compétences nécessaires au plan professionnel (voir EMPL à ce sujet). Ces options peuvent comporter une ou plusieurs périodes. Les élèves peuvent par conséquent en choisir une ou plusieurs.

Art. 93 Classes de raccordement

Les classes de raccordement subissent des changements. La classe de raccordement 1 reçoit désormais les élèves qui n'ont pas obtenu leur certificat au terme de la 11^{ème} année de la voie générale. Cette année supplémentaire est notamment offerte aux élèves qui auraient épuisé leur droit au redoublement et qui ne pourraient de ce fait pas redoubler la 11^{ème} année, malgré un échec. L'admission en classe de raccordement continuera à être soumise à des critères définis dans le règlement.

La classe de raccordement 2 reçoit désormais les élèves qui disposent du certificat de la voie générale mais qui ne remplissent pas les conditions pour accéder à des formations professionnelles exigeantes ou aux écoles de culture générale et de commerce. Ce raccordement 2 correspond en fait au raccordement I en vigueur aujourd'hui. Cette classe

Il y a lieu de souligner que des directives ont été fournies aux établissements pour le traitement de ces situations particulières (élèves dyslexiques tout particulièrement).

Art. 105 c) Conditions de promotion

L'art. 58 LEO prévoit qu'un élève peut redoubler deux fois au cours de sa scolarité, exceptionnellement davantage (art. 58, alinéa 3). Cet article indique ce qui se passe lorsqu'un élève a épuisé son « droit » au redoublement. Il peut poursuivre sa scolarité dans l'école régulière et bénéficier au besoin d'un programme personnalisé (art. 101 LEO) et/ou de mesures d'appui (art. 96 LEO). Ces mesures ne doivent pas s'avérer plus coûteuses que la fréquentation de classes spéciales vers lesquelles ces élèves sont orientés le plus souvent aujourd'hui, faute de bases légales permettant de poursuivre la scolarité en cas de non-promotion aux années subséquentes.

Art. 106 d) Communication

Pas de changement par rapport à la LS.

Art. 107 **Livret scolaire et portfolios**

Sans changement par rapport à la LS. Actuellement, seul le portfolio découlant du cadre européen des langues a été adopté par la CDIP. Il est introduit progressivement dans les classes vaudoises de la scolarité obligatoire et des gymnases.

Art. 108 **Evaluation du système scolaire**

a) Buts

La lettre d) de cet article a été ajoutée, conformément aux exigences de l'Accord HarmoS qui prévoit des standards nationaux de compétences à atteindre (*voir EMPL*).

Art. 109 b) Indicateurs

Cet article est nouveau et répond à des exigences actuelles de qualité du système scolaire.

Art. 110 c) Epreuves communes

Cet article ajoute, aux épreuves cantonales de référence (ECR) déjà en vigueur aujourd'hui, des épreuves communes qui seront élaborées par les instances intercantionales, en vertu de l'Accord HarmoS et de la Convention scolaire romande. On ignore encore aujourd'hui si les épreuves romandes (ou suisses) concerneront tous les élèves ou seulement des « échantillons », ni si l'ensemble des épreuves prévues seront passées par les élèves désignés. Dans les épreuves PISA, par exemple, seul un échantillon d'élèves est concerné par une partie seulement des épreuves.

Art. 111 d) Recherche

Cet article nouveau répond lui aussi à des exigences actuelles : il s'agit non seulement de favoriser la recherche mais aussi de diffuser ses résultats auprès des enseignants. Enfin, il y a lieu de veiller à la protection de la sphère privée des élèves et à ne pas les déranger inutilement dans leur travail.

Art. 112 Devoirs de l'élève

Sans commentaire.

Art. 113 Droits de l'élève

Cet article tient compte des dispositions de la Convention relative aux droits de l'enfant adoptée par les Nations Unies le 20 novembre 1989 et entrée en vigueur pour la Suisse le 26 mars 1997. L'alinéa 3 découle directement de la Constitution fédérale (art. 11) et de la nouvelle Cst-VD (art. 13).

Art. 114 Participation des élèves à la vie de l'école

Un certain nombre d'établissements ont déjà mis en place des conseils de cycles ou des élèves, qui fonctionnent à satisfaction.

Art. 115 Conduite de l'élève

Cet article rappelle que les élèves qui fréquentent l'école obligatoire sont en cours de formation, aussi bien au plan éducatif que scolaire. Les exigences ne sauraient dès lors être comparables à celles des adultes. Les écarts de conduite doivent être signalés aux parents afin que les mesures éducatives soient prises. Dans les cas plus graves, les dispositions disciplinaires s'appliquent.

Art. 116 Confiscation

Cet article fournit une base légale à la confiscation d'objets privés, dans la mesure où ils sont dangereux ou interdits, et notamment des appareils ou des téléphones portables dont les élèves feraient un usage contraire aux directives.

Art. 117 Sanctions disciplinaires

a) Principes

Sans commentaire.

Art. 118 b) Réprimande

Sans commentaire.

Art. 119 c) Travaux supplémentaires

Cet article est inspiré du droit pénal des mineurs, qui ne saurait être plus clément à l'égard des enfants que les sanctions disciplinaires prévues dans le cadre scolaire. Il introduit des travaux supplémentaires de type « travail d'intérêt général », mais uniquement en faveur de l'école. Aucune organisation, même de type caritatif, ne saurait exploiter le travail des enfants, ce qui est contraire à la Convention sur les droits de l'enfant. Dans l'application du droit pénal, les travaux d'intérêt général ne peuvent d'ailleurs être décidés que si les intéressés l'acceptent.

Cette nouvelle disposition répond en particulier à la résolution votée par le Grand Conseil demandant que la loi prévoie désormais des travaux d'intérêt général en tant que sanctions disciplinaires. Le fait de limiter ces travaux à la sphère scolaire permet d'assurer non seulement la surveillance mais de garantir les aspects éducatifs indispensables vu l'âge des élèves de l'école obligatoire.

Art. 120 d) Périodes d'arrêts

Les périodes d'arrêts ne devraient pas être utilisées de manière trop répétitive. Si elles n'aboutissent pas à l'effet escompté, d'autres mesures devraient être envisagées.

Art. 121 e) Suspension et renvoi

En raison des conséquences particulièrement lourdes que peut avoir la mesure de renvoi pour l'avenir d'un adolescent, cette mesure ne peut intervenir qu'au terme d'une procédure claire et en vertu de conditions précises. Comme il s'agit d'une mesure disciplinaire, le renvoi ne saurait se substituer à un traitement psychologique ou médical, par exemple. Cet article ne prévoit pas de changement particulier. Il est toutefois prévu qu'un élève renvoyé qui n'a pas achevé sa scolarité doit continuer à recevoir une instruction de base, sans laquelle son avenir (scolaire ou professionnel) est sérieusement compromis.

Art. 122 f) Suspension lors d'un camp

Il arrive assez fréquemment qu'une telle mesure doive être prise à l'encontre d'un élève qui pourrait se révéler dangereux pour son entourage.

Art. 123 g) Procédure

Sans changement par rapport à la situation actuelle.

Art. 124 h) Sursis à l'exécution d'une sanction

Ces dispositions sont inspirées des dispositions qui figurent dans le droit pénal des mineurs.

Art. 125 **Devoirs des parents**

Des dispositions plus étendues figurent dans le Code civil qui s'applique.

Art. 126 **Droits des parents**

A la demande des parents, certains droits ont été précisés et fixés dans la loi : notamment celui de pouvoir rencontrer les enseignants à l'occasion de séances collectives ou d'entretiens individuels. En revanche, il n'a pas paru judicieux de rendre obligatoires les séances collectives de parents organisées par l'école, comme le demande la motion Jean-Marie Surer (voir réponse en partie III de ce document). Toute contrainte doit être assortie d'une sanction si elle n'est pas respectée. Or, il paraît difficile de pénaliser, voire d'amender les parents qui ne seraient pas en mesure de se rendre à une telle réunion. Pour éviter tout risque d'arbitraire, il a semblé préférable de renoncer à une telle obligation.

CHAPITRE XII FINANCEMENT

Art. 127 Principe

Pas de changement de principe par rapport à la LS.

Art. 128 Frais à la charge de l'Etat

Pas de changement de principe par rapport à la situation actuelle.

Art. 129 Frais à la charge des communes

Ces frais ont été précisés.

Art. 130 Situations particulières

Cet article apporte des précisions qui faisaient défaut jusqu'ici, mais ne modifie pas fondamentalement les modalités de financement en cas de dérogation quant au lieu où l'élève est scolarisé.

Art. 131 Requérants d'asile

Pas de changement par rapport à la situation actuelle.

Art. 132 Expropriation

Pas de changement par rapport à la situation actuelle.

Art. 133 Fournitures et moyens d'enseignement

Actualisation mais sans changement particulier.

Art. 134 Frais à la charge des parents

Le règlement d'application fixera des normes en matière d'achats imposés aux parents. Il y a effectivement lieu de limiter les frais engendrés par des demandes particulières à chaque classe pour conserver au principe de la gratuité de l'école publique obligatoire tout son sens.

Art. 135 Financement des classes de raccordement

Il n'est pas logique que l'Etat paye aux communes la location des locaux pour les élèves des classes de raccordement, dans la mesure où celles-ci font partie de l'école obligatoire. Le tarif de Fr. 3'000 par année et par élève a été maintenu malgré le fait que les communes n'avaient plus à participer aux frais d'écolage (d'enseignement), depuis EtaCom. La solution présentée dans la LEO a rencontré une majorité favorable au cours de la consultation.

Art. 136 Ressources documentaires

Cet article concerne plus particulièrement les bibliothèques ou médiathèques scolaires.

Art. 137 Allocations de ressources

Cet article concerne le système de l'enveloppe qui ne figurait pas jusqu'ici dans la loi mais qui était déjà en vigueur. En plus de l'enveloppe globale comprenant les périodes d'enseignement, les établissements disposent d'enveloppes spécifiques, notamment pour

les moyens d'enseignement ou pour certaines mesures particulières (enveloppes fournies par le SESAF pour des mesures de pédagogie spécialisée notamment).

Les établissements qui accueillent une population d'élèves provenant de milieux socio-économiques moins favorisés reçoivent en plus une enveloppe dite « enveloppe équité ».

Certaines ressources enfin sont attribuées hors enveloppe, lorsqu'elles concernent des cas plus particuliers. Il en est ainsi notamment des ressources nécessaires aux cours intensifs de français ou des mesures renforcées, décidées en vertu des dispositions de l'Accord sur la pédagogie spécialisée et qui seront régies par la loi spécifique. Ces ressources doivent en effet correspondre à des critères bien précis (par exemple pour les élèves allophones dont la proportion peut être très différente d'une région ou d'un établissement à l'autre).

CHAPITRE XIII RECOURS

Art. 138 Recours au département

Sans changement par rapport à la LS.

Art. 139 Pouvoir d'examen

Sans changement par rapport à la LS

Art. 140 Recours à l'autorité supérieure

Sans changement par rapport à la LS

Art. 141 Procédure

Sans changement par rapport à la LS

Art. 142 Disposition pénale

Cet article fournit une base légale dans les situations figurant sous lettre b) qui, jusqu'ici, ne figurait qu'au niveau du RLS. Le montant de l'amende en cas de non respect de l'obligation scolaire passe de Fr. 2000.- à Fr. 5'000.-.

CHAPITRE XIV DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Art. 143 Dispositions transitoires

a) Dispositions concernant le statut des enseignants

Comme précisé dans l'EMPL, les dispositions qui figurent aujourd'hui dans la LS concernant le personnel enseignant sont maintenues en vigueur dans l'attente d'une loi spécifique qui régit leur statut. L'article 145 abroge toutes les autres dispositions puisqu'elles sont remplacées par celles de la présente loi (LEO). L'article 87, alinéa 2 LS actuel, qui traite du perfectionnement des maîtres, fonde leurs droits et devoirs en matière de formation continue et de formation complémentaire sur la loi du 8 mars sur la Haute école pédagogique et sur sa réglementation. Or, cette loi a été abrogée en 2000. Cette disposition n'a par conséquent plus de base légale aujourd'hui. L'article 143 LEO a donc pour but de fournir la base légale

nécessaire à la poursuite du traitement de la question du perfectionnement des enseignants, en attendant qu'une loi spécifique à ce personnel soit promulguée.

Art. 144 b) Compétences du Conseil d'Etat

Comme il n'est pas possible de prévoir d'ores et déjà toutes les dispositions qu'il s'agira d'adopter pour opérer la transition entre l'ancien et le nouveau système scolaire, il paraît utile de laisser le soin au Conseil d'Etat de prendre les mesures utiles par voie d'arrêté. Certaines dispositions de la LEO pourraient être mises en vigueur de manière échelonnée dans le temps.

Art. 145 **Abrogation**

Cet article permet d'abroger les articles de la LS qui sont remplacés par les dispositions de la LEO et de maintenir en vigueur ceux qui ne sont pas traités dans la LEO et qui concernent plus particulièrement le statut du personnel enseignant. Il y a lieu de souligner que l'abrogation de la lettre a de l'alinéa 1 de l'article 75 LS supprime la mention des 23 périodes d'enseignement des maîtres des classes enfantines. Ce nombre de périodes a été porté à 24 suite à la signature de la « *Convention portant sur la mise en œuvre de la nouvelle classification des fonctions et de la nouvelle politique salariale* » par le Conseil d'Etat et par les syndicats. L'art. 11 de cette convention prévoit qu'à titre provisoire, les salaires des maîtresses et maîtres du CIN colloqués au niveau 9 du projet de la grille des fonctions et de l'échelle des salaires font l'objet d'une retenue de 7,4%, mais que cette retenue est supprimée dès l'entrée en vigueur de l'harmonisation du nombre de périodes prévues dans le cadre du projet HarmoS. En effet, dès la mise en vigueur de la nouvelle loi scolaire d'une école obligatoire harmonisée, les enseignantes des classes enfantines deviennent des enseignantes du 1^{er} cycle primaire et voient leur statut horaire passer de 24 à 28 périodes. Cet article maintient en vigueur l'art. 83b adopté par le Grand Conseil en 2008 et qui instaure les entretiens de service pour les enseignants. Cet article n'a cependant pas été mis en vigueur au vu des difficultés d'application qu'il entraînait (le directeur d'un établissement devrait assumer plus d'une centaine d'entretiens de service chaque année). Cet article demeure dans la LS, sans toutefois être mis en vigueur.

Art. 146 **Mise en vigueur**

Sans commentaire.

DFJC - SEPTEMBRE 2010